

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

---

**Katedra:** Pedagogiky a psychologie

**Studijní program:** Učitelství pro 2. stupeň ZŠ

**Kombinace:** Dějepis – německý jazyk

## **PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA**

**Diplomová práce: 06–FP–KPP– 07**

**Autor:**

**Martina Vojtěchovská**

**Podpis:**

.....

**Adresa:**

Malý Újezd 70

27731, Mělník

**Vedoucí práce:** PaedDr. Ivona Futschiková

**Konzultant:** PaedDr. Ivona Futschiková

**Počet**

stran textu	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
58	12454	0	7	10	8

V Liberci dne: 24.4.2007

**Katedra:** Pedagogiky a psychologie

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

**pro (diplomant)** Martina Vojtěchovská  
**adresa:** Malý Újezd 70, 27731, Velký Borek  
**obor (kombinace):** Německý jazyk - dějepis

**Název DP:** Psychologické aspekty osvojování cizího jazyka

**Název DP v angličtině:** Psychological aspects of foreign language adoption

**Vedoucí práce:** PaedDr. Ivona Futschiková

**Konzultant:** PaedDr. Ivona Futschiková

**Termín odevzdání:** květen 2007

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné.resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

**V Liberci dne** 18.5.2006

.....  
**děkan**

.....  
**vedoucí katedry**

**Převzal (diplomant):** Martina Vojtěchovská

**Datum:** 11.4.2007

**Podpis:** .....

**Název DP:** Psychologické aspekty osvojování cizího jazyka

**Vedoucí práce:** PaedDr. Ivona Futschiková

**Úvod:** Téma této DP mě zaujalo při vyučování německého jazyka, kde mě zarazil rozdíl v komunikativních znalostech žáků a studentů, přicházejících z různých typů ZŠ na SŠ v cizím – německém jazyce.

**Cíl:** „ zjistit, které překážky jsou nejčastější pro zvládnutí cizího- německého jazyka

„ přístup učitelů NJ ke vztahu žáků k jeho osvojování

„ komunikativnost nebo gramatický systém ?

**Požadavky:**

„ spolupráce s vedoucím práce

„ prostudování literatury

„ zvolené metody výzkumu

**Hypotézy:**

1. kvalita vyučujícího ovlivňuje úspěch žáka/studenta
2. kooperativní, direktivní systém
3. komunikativnost umožňuje kvalitu jazyka
4. gramatický systém ovlivňuje kvalitu jazyka
5. uvědomují si žáci důležitost cizích jazyků

**Doporučená literatura:**

- Čáp,J.: Psychologie výchovy a vyučování. Praha: UK 1993.  
Čáp,J.- Mareš,J.: Psychologie pro učitele. Praha: SPN 1987.  
Dittrich, P.: Individualizace a diferenciaci ve vyučování. Praha 1992.  
Helus,Z.: Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha 1989.  
Helus,Z.: Pedagogicko – psychologické zdroje účinného vyučování. ÚÚ VPP. Praha 1990.  
Hrabal,V.: Jaký jsem učitel. Praha: SPN 1968.  
Karns,M.: Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem. Praha: Portál 1996.  
Kolář,Z. a kol.: Analýza vyučovacího procesu. Praha: SPN 1984.  
Křivohlavý,J.: Tajemství úspěšného jednání. Praha: Grada 1995.  
Křivohlavý,J.- Mareš,J.: Komunikace ve škole. Brno: ISBN 1995.  
Křivohlavý,J.- Mareš,J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: SPN 1990.  
Mareš,J.: Sociální klima školní třídy. Praha: ISBN 1998.  
Pařízek,V.: Učitel a jeho povolání. Praha: SPN 1988.  
Petty,G.: Moderní vyučování. Praha: Portál 1996.  
Průcha,J.: Moderní pedagogika. Praha: Portál 1997.  
Průcha,J.: Perspektivy vzdělávání. Praha: SPN 1983.  
Průcha,J. a kol.: Pedagogický slovník. Praha: Portál 1998.  
Silberman,M.: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. Praha: Portál 1997.  
Skalková,J.: Od teorie k praxi vyučování. Praha: SPN 1978.  
Vágnerová,M.: Komplexní problematika školního neprospěchu. TU Liberec 1996.  
Vágnerová,M.: Psychologie školního dítěte. Praha: Portál 1995.

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

---

**Katedra:** Pedagogiky a psychologie

**Studijní program:** Učitelství pro 2. stupeň ZŠ

**Kombinace:** Dějepis – německý jazyk

**PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO  
JAZYKA**

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE  
ADOPTION**

**PSYCHOLOGISCHE GESICHTSPUNKTE DES  
FREMDSPRACHENERWERBS**

**Diplomová práce: 06–FP–KPP– 07**

**Martina VOJTĚCHOVSKÁ**

**Vedoucí práce:** PaedDr. Ivona Futschiková

**Konzultant:** PaedDr. Ivona Futschiková

**Rozsah práce:** 58 stran textu

7 tabulek

8 příloh

1 CD

V Liberci dne: 24.4.2007

## Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. O právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom(a) povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Martina Vojtěchovská

V Liberci dne : 24.4.2007

## **Poděkování**

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala PaedDr. Ivoně Futschikové, vedoucí diplomové práce, za cenné rady, připomínky a pečlivé vedení při realizaci celé práce. Stejně tak bych chtěla poděkování věnovat svým rodičům a bratrovi za jejich materiální a duševní podporu v průběhu celého studia.

# **A n o t a c e**

Diplomová práce se zabývá psychologickými aspekty osvojování cizího jazyka, komunikativními znalostmi v cizím jazyce žáků a studentů přicházejících z různých typů škol na střední školu. Cílem bylo zjistit, které překážky jsou nejčastější pro zvládnutí cizího jazyka. Struktura práce je rozlišena na část teoretickou a praktickou. V praktické části je použita metoda dotazníku a potvrzení daných hypotéz. Přiložen je seznam literatury vztahující se k teoretické části, seznam grafů a tabulek.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

cizí jazyk, psychologické aspekty osvojování cizího jazyka, komunikace, motivace, komunikační bariéry, dotazník

# **Z u s a m m e n f a s s u n g**

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den psychologischen Gesichtspunkten beim Fremdsprachenerwerb und mit den fremdsprachlichen Kommunikationskenntnissen von Schülern und Studenten, die aus verschiedenen „Grundschulen“ (Sekundarstufe I) in die „Mittelschule“ (Sekundarstufe II) übertreten. Als der Zielpunkt sollte untersucht werden, welche Hindernisse am häufigsten auf dem Weg zur Beherrschung der Fremdsprache auftreten. Die Struktur der Diplomarbeit ist in einen theoretischen und einen praktischen Teil gegliedert. Für den praktischen Teil wurde die Methode des Fragebogens und die Hypothesenüberprüfung eingesetzt. Den Anhang bilden das Verzeichnis der auf den theoretischen Teil bezogenen Literatur sowie ein Diagramm- und Tabellenverzeichnis.

## **SCHLÜSSELWÖRTER:**

die Fremdsprache, psychologische Gesichtspunkte des Fremdsprachenerwerbs, die Kommunikation, die Motivation, die Kommunikationshindernisse, der Fragebogen



# **A n n o t a t i o n**

This thesis deals with psychological aspects of adopting a foreign language, communicative knowledge in the foreign language of pupils and students coming from various types of elementary schools to a high school. The aim of this thesis was to find out, which obstacles are the most frequent in mastering a foreign language. The structure of the thesis is separated into theoretical and practical parts. In the practical part, the questionnaire method and validation of the stated hypothesis are described. For the theoretical part, there is attached list of related literature as well as a list of graphs and charts.

## **KEY WORDS:**

foreign language, psychological aspects of adopting a foreign language, communication, motive, communication barrier, question-form, education

## Obsah

Obsah .....	1
Seznam tabulek a grafů.....	3
1. Úvod.....	4
TEORETICKÁ ČÁST .....	5
2. Sociálně- pedagogická komunikace ve škole .....	5
2.1. Sociální komunikace .....	5
2.2. Komunikační bariéry.....	6
2.2.1. Horizontální bariéry .....	6
2.2.2. Vertikální bariéry .....	8
2.2.3. Bariéry kulturní a jazykové.....	9
2.2.4. Bariéry vyplývající z postojů .....	9
2.3. Způsoby sdělování.....	9
2.3.1. Verbální komunikace ve škole .....	10
2.3.2. Nonverbální komunikace.....	10
2.3.3. Komunikace činem.....	10
2.4. Pedagogická komunikace .....	11
2.4.1. Organizační formy a vyučovací metody pedagogické komunikace.....	12
2.4.2. Chyba v pedagogické komunikaci .....	13
3. Význam sociálního klimatu třídy pro úspěšné osvojení cizího jazyka .....	17
3.1. Kooperace ve třídě .....	18
3.1.1. Kooperace ve skupině.....	19
3.1.2. Soupeření .....	20
3.2. Povzbuzení.....	20
3.2.1. Motivace .....	20
3.2.2. Pochvala.....	24
4. Úspěšný učitel .....	25
4.1. Učitelská profese.....	25
4.2. Kdo je úspěšný učitel .....	26
4.2.1. Obsah činnosti učitele.....	27
4.2.2. Předpoklady úspěšné činnosti učitele .....	29
4.2.3. Autorita učitele .....	31

5. Význam komunikativnosti v cizím jazyce .....	33
5.1. Moderní pojetí výuky cizího jazyka.....	33
5.1.1. Co je to „naučit se cizí jazyk“? .....	34
5.2. Osvojení nejen cizího jazyka a jeho význam.....	35
5.2.1. Předpoklady efektivního řízení osvojovacího procesu.....	37
PRAKTICKÁ ČÁST .....	38
6. Praktický výzkum.....	38
6.1. Dotazník .....	38
6.2. Popis zkoumaných tříd .....	40
6.3. Hypotézy výzkumu .....	41
6.4. Ověření platnosti hypotéz.....	41
6.4.1. Hypotéza H1 .....	41
6.4.2. Hypotéza H2 .....	44
6.4.3. Hypotéza H3 .....	47
6.4.4. Hypotéza H4 .....	48
6.4.5. Hypotéza H5 .....	50
6.4.6. Hypotéza H6 .....	54
7. Závěr .....	56
8. Literatura .....	58
9. Přílohy .....	59

## Seznam tabulek a grafů

### SEZNAM TABULEK:

tabulka 1 : Výsledky průzkumu a statistika k otázce č.1 .....	42
tabulka 2 : Výsledky průzkumu a statistika k otázce č.2 .....	45
tabulka 3 : Výsledky průzkumu a statistika k otázce č.3 .....	47
tabulka 4 : Výsledky průzkumu a statistika k otázce č.4 .....	48
tabulka 5 : Výsledky průzkumu a statistika k otázce č.5 .....	51
tabulka 6 : Výsledky průzkumu a statistika k otázce č.6 .....	52
tabulka 7 : Výsledky průzkumu a statistika k otázce č.7 .....	54

### SEZNAM GRAFŮ:

graf č.1 .....	42
graf č.2 .....	43
graf č.3 .....	45
graf č.4 .....	45
graf č.5 .....	47
graf č.6 .....	48
graf č.7 .....	49
graf č.8 .....	50
graf č.9 .....	51
graf č.10 .....	51
graf č.11 .....	52
graf č.12 .....	53
graf č.13 .....	54
graf č.14 .....	55

## 1. Úvod

Na výuku cizích jazyků se v posledních letech klade velký důraz. Žáci se s prvním cizím jazykem setkávají již ve čtvrté třídě prvního stupně základní školy. Přestože existuje správně vytvořený a propracovaný systém vyučování, stále jsou patrné velké rozdíly mezi stylem vyučování na odlišných školách a v různých regionech. Na základě praktického setkání s vyučováním německého jazyka na střední i základní škole a při porovnání komunikativních znalostí žáků a studentů tak vzniklo téma této diplomové práce.

Cílem diplomové práce bude zjistit, které překážky v komunikaci jsou nejčastější pro zvládnutí cizího jazyka. Dále zhodnotit přístup vyučujících cizího jazyka k jeho osvojování. Stěžejním bodem práce bude též přístup studentů k samotné výuce cizího jazyka a jejich pohled na důležitost gramatického systému a komunikace.

V praktické části práce bych se ráda zaměřila na porovnání přístupu studentů ke studiu cizích jazyků na různých stupních vzdělání. Bude tak jistě podnětné a věcné porovnat přístup žáků mezi posledním ročníkem základní školy a prvním ročníkem střední školy. Domnívám se, že právě na tomto rozhraní je možné nejlépe porovnávat rozdíly mezi mírou osvojení cizího jazyka a diplomová práce se z tohoto důvodu bude soustředit právě sem.

Pro získání dat potřebných pro porovnání, bude po konzultaci s vedoucí práce a prostudování odborné literatury použita metoda dotazníku. Dotazníkovým otázkám budou stanoveny hypotézy, které v diskusi nad výsledky praktického průzkumu buďto potvrdím nebo vyvrátím.

Zpracované údaje a výsledky z dotazníku by tak mohly dalším pedagogům doporučit, jakým způsobem nejnáze překonávat komunikační bariéry během vyučování cizích jazyků.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 2. Sociálně- pedagogická komunikace ve škole

#### 2.1. Sociální komunikace

Sociální komunikaci považujeme za společného jmenovatele tří základních stránek sociálního styku: společné činnosti, vzájemného působení a mezilidských vztahů. Slovo komunikace je latinského původu a znamená- učinit společným.

V užším pojetí je sociální komunikace chápána jako sdělování, tj. výměna informací. V širším pojetí si lidé v průběhu společné činnosti vzájemně vyměňují představy, ideje, nálady, pocity, postoje apod.

Kladem ryze technického pojetí komunikace je pokus chápat ji jako systém, jako tzv. komunikační řetězec spojující vysílač s přijímačem pomocí tzv. komunikačního kanálu. Technické pojetí bylo svého času aplikováno na sdělování zpráv v mezilidském styku. Místo vysílače zaujala hovořící osoba- řečník, mluvčí, místo přijímače naslouchající osoba- posluchač.<sup>1</sup>

Mezilidská komunikace je podstatně složitější než technická. Posluchač nečeká na to, co mu bude řečeno. Dříve než něco slyší, má již o tom své představy a konfrontuje je se slyšeným. U posluchače musí řečník počítat se zcela určitým motivačním zaměřením. Posluchač má o něco zájem a o něco ne. Proto něco slyší a něco neslyší.<sup>2</sup>

Velké rozdíly jsou mezi hovořícím člověkem a technickým vysílačem. Technické zařízení dodává do komunikačního kanálu relativně jasné a zřetelné odlišené signály. V sociální komunikaci tomu zdaleka tak není. Slova, které říkáme, jsou sice po významové stránce obecně srozumitelná, ale jejich význam pro mluvčího bývá odlišný od toho, co v nich slyší posluchač.

Proto jedním ze základních požadavků na lidskou komunikaci je shoda kódování a dekódování neboli mluvení stejným jazykem. Tím spíše to platí pro pedagogické situace, v nichž bývá značný rozdíl mezi učitelem a žáky v obsahu a rozsahu slovní zásoby, ve stavbě vět atd.

---

<sup>1</sup> Mareš, Jiří – Krivohlavý, Jaro, Komunikace ve škole, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 15n.

<sup>2</sup> Mareš, Jiří – Krivohlavý, Jaro, Komunikace ve škole, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 15n.

Technická komunikace obohatila naše představy o řetězovém sepětí při přenosu zpráv. Ve specificky lidské komunikaci tomu odpovídá výměna rolí. Posluchač se v další fázi sdělování stává mluvčím a mluvčí se mění v posluchače.<sup>3</sup>

Dalším z podnětů, které přinesla technická komunikace, bylo sepětí výstupu se vstupem ve formě zpětné vazby. Její princip spočívá v tom, že výsledky řízeného procesu zpětně působí na řídicí systém. Zpětná vazba je kladná, když zjištěné výsledky zvolený postup posilují. Záporná, když jej oslabují. V sociální komunikaci je situace složitější. Mluvčí se z odpovědi posluchače snaží zjistit, do jaké míry a jak mu posluchač porozuměl, aby podle toho v dalším kroku formuloval své sdělení.<sup>4</sup>

V sociální komunikaci, a zejména v komunikaci, která probíhá ve školním prostředí, vzniká důležitá otázka: Jak vlastně chápat význam toho, co bylo řečeno? Z hlediska mluvčího nebo z hlediska posluchače?

## **2.2. Komunikační bariéry**

S překážkami se setkáváme jak v technické, tak sociální komunikaci. Takovou bariérou v mezilidském styku může být uzavřenost partnera. Je možné ho oslovit a ptát se ho, ale těžko se od něj dozvíme jeho postoj. Zde se mluví o nekomunikabilitě člověka.<sup>5</sup>

### **2.2.1. Horizontální bariéry**

Vyplyvají z rozdílnosti názorů, vlastností, vědomostí, zkušeností. Jednou ze skupin problémů jsou chyby ve vnímání: Percepčně postojové zaměření. Percepce může být charakterizována jako proces vzniku vjemů, představ, mínění o světě kolem. Učitel nemůže vnímat žáka nezúčastněně. Projevují se vzájemné sympatie či nesympatie, důvěra či nedůvěra, dojem, který dítě dělá atd. Učitel vytváří situace tak, že žák nemá mnohdy možnost chovat se jinak, než tak, jak učitel může vnímat jako potvrzení svého percepčně postojového zaměření. To se vše ale také týká vztahu učitele k celé třídě. Učitel může být při komunikaci s dětmi negativně ovlivněn zejména následujícími okolnostmi:

---

<sup>3</sup> Mareš, Jiří – Krivohlavý, Jaro, Komunikace ve škole, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 16n.

<sup>4</sup> Müllerová, Stanislava, Komunikace ve škole- vybrané kapitoly, Liberec, TU 2002, str.8n.

<sup>5</sup> Müllerová, Stanislava, Komunikace ve škole- vybrané kapitoly, Liberec, TU 2002, str.17n.

1. podlehnutí prvního dojmu
2. podlehnutí tzv. haló efektu
3. podlehnutí působení kontrastu
4. favoritismus
5. podléhání sklonu orientovat se výlučně na úkoly<sup>6</sup>

**1. Podlehnutí prvního dojmu** je způsobeno sklonem vycházet při svém jednání s žákem z pocitů, které v učiteli vyvolal při prvním setkání. Nepříznivý první dojem vede často k špatnému postavení učitele k žákovi.<sup>7</sup>

*Z vlastní zkušenosti mohu uvést příklad, postoj středoškolské paní učitelky biologie ke studentům. Na hodinách biologie tato kantorka měla celkem velkou autoritu, ale spíše to byl strach studentů ze zkoušení a z ponižování, které ona velice ráda používala jako svou zbraň. Paní učitelka nás vyučovala od druhého do čtvrtého ročníku. Se všemi studenty jednala jak s potencionálními mediky a studenty medicíny. Museli jsme umět latinské názvy všech lidských orgánů apod. To by ještě nebylo tak zlé, aspoň jsme byli všichni dobře připraveni pro život. Horší stránkou bylo to, že jak si nás „rozškátulkovala“ a ohodnotila v druhém ročníku, tak přesně tak, u některých případů i hůře, jsme byli hodnoceni i v konečném ročníku gymnaziálního studia. Většina studentů (75%) byla podle ní pouze průměrná, tzn. stupeň 3. 20% obdrželo stupeň 4 a zbytek 5% stupeň 2. Což podle názorů studentů, rodičů a dokonce i jejích kolegů pedagogů nebylo objektivní a spravedlivé. Nás jako studenty tento přístup absolutně nemotivoval ke studiu biologie a doslova jsme na těchto hodinách přežívali.*

**2. Podlehnutí tzv. haló efektu** je sklon vycházet při jednání s žákem z jeho vlastnosti, která je nápaditější než ostatní a nedovolí brát v úvahu i další. Haló efekt spočívá v uplatňování předsudků a stereotypů. Je to neoprávněné zobecňování a vztahování jedné vlastnosti člověka na celou osobnost.

**3. Podlehnutí působení kontrastu** spočívá v přeceňování jedněch žáků v porovnání s druhými, kteří jsou pak spíše podceňováni.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Müllerová, Stanislava, Komunikace ve škole- vybrané kapitoly, Liberec, TU 2002, str. 31n.

<sup>7</sup> Müllerová, Stanislava, Komunikace ve škole- vybrané kapitoly, Liberec, TU 2002, str. 31n.



**4. Favoritismus** je sklon učitele mít ve třídě oblíbené žáky, omlouvat je, ochraňovat. Jednou z příčin favoritismu je sklon člověka nalézt ve svém okolí lidi sympatické a hledat u nich podporu, čerpat ocenění atd.

*Příklad favoritismu si vybavuji z prvního stupně základní školy, kdy naše paní učitelka měla oblíbenou dlouhovlasou blondýnku, která sice patřila mezi premianty třídy, ale hlavně z důvodu, že jí bylo všechno odpouštěno. Paní učitelka tuto holčičku prosazovala tak moc, že odradila mnohé žáky od učení.*

**5. Podléhání sklonu orientovat se výlučně na úkoly** může znamenat neschopnost všímat si mezilidských vztahů ve třídě. Stejnou chybou je ovšem i podléhání sklonu zabývat se převážně dětmi, bez ohledu na věcnou stránku.<sup>9</sup>

### 2.2.2. Vertikální bariéry

Jejich zdrojem je nerovné postavení, stav nadřízenosti a podřízenosti, závislosti apod. Mezi učitelem a žákem je takový vztah. Z tohoto vzájemného postavení a rovněž nízké komunikační dovednosti učitele mohou vyplývat následující bariéry, znemožňující efektivní komunikaci.

1. Nedostatek přímých kontaktů - mnoho žáků ve třídě a nedostatečná kontrola porozumění.
2. Podceňování pečlivého předávání informací – často nesrozumitelné informace.
3. Nerespektování možnosti zkreslení a zdržení informace – sdělení mezi žáky.
4. Zatajování informací – nedostatek informací demotivuje.
5. Neochota komunikovat – učitel je unavený, neochota „otevřít se“ či předat druhému veškeré své vědomí.
6. Nevhodné formy komunikace, jako přehnané přikazování, neurčitost při formulaci sdělení, hraní si na psychologa, povýšené chování nebo nerovné postavení.

---

<sup>8</sup> Müllerová, Stanislava, Komunikace ve škole- vybrané kapitoly, Liberec, TU 2002, str. 33n.

<sup>9</sup> Müllerová, Stanislava, Komunikace ve škole- vybrané kapitoly, Liberec, TU 2002, str. 33n.

### 2.2.3. Bariéry kulturní a jazykové

Vyplyvají z neznalosti nebo špatné znalosti jazyka v němž se komunikuje, z používání odborných výrazů, slangu, argotu apod. Problémy také mohou být zřejmé z jednostranné specializace osobního zaměření. Další komunikační bariéry vycházejí z rozdílnosti kultur nebo dokonce z malé vzdělanostní a kulturní vyspělosti některých jednotlivců.<sup>10</sup>

*Zde bych uvedla vlastní zážitek. Žila jsem a pracovala po dobu jednoho roku jako Au-pair v jedné německé rodině. I přes to, že jsem do zahraničí odcházela vcelku se slušnou slovní zásobou a dobrými jazykovými znalostmi, nastaly občas chvíle, kdy jsme při komunikaci ani jedna strana nevěděli, jak se vyjádřit a popsat nějakou danou situaci, aby to ten druhý pochopil. To, co nám Čechům připadá běžné, tak Němci často neznají. Jazyk se nedá překládat otrocky slovo od slova, protože pak často nastanou trapné chvíle nedorozumění.*

### 2.2.4. Bariéry vyplývající z postojů

Nejvýraznějšími postojovými bariérami jsou tendence vynášet soudy, tendence naléhat a napravovat a tendence k lhostejnosti.

1. Tendence vynášet soudy znamená určitou míru subjektivního hodnocení od subjektivního popisu až ke skupinovému zobecnění, které roste, přidává se i gradace.
2. Tendence naléhat a napravovat, tzn. každý myslí jinak, zvědavost a poskytování nevyžádaných rad od vyššího školního věku přechází v komunikační problémy.
3. Tendence k lhostejnosti souvisí s mírou a druhem naslouchání.

Komunikaci mezi lidmi ztěžují i další bariérové postoje, např. xenofobie, fanatismus, poraženectví nebo zlehčování každé situace.<sup>11</sup>

## 2.3. Způsoby sdělování

Sociální komunikace má stránku obsahovou a stránku formální. Sociální psychology zajímá, co si v sociálním styku lidé sdělují, a jak si to sdělují.

---

<sup>10</sup> Müllerová, Stanislava, Komunikace ve škole- vybrané kapitoly, Liberec, TU 2002, str. 36n.

<sup>11</sup> Müllerová, Stanislava, Komunikace ve škole- vybrané kapitoly, Liberec, TU 2002, str. 36n.

Technická komunikace rozšířila naše představy o komunikačním kanálu. Oproti jednobanálovému komunikačnímu spojení, kterým je např. rozhlas, setkáváme se stále častěji s vícekanálovými komunikačními cestami. Typickým příkladem je televizní vysílání, kde se na jiné vlnové délce vysílá obraz a na jiné přenáší zvuk.<sup>12</sup>

### **Sociální psychologie rozlišuje tři skupiny kanálů:**

1. verbální, tedy slovní komunikaci
2. nonverbální, tedy mimoslovní komunikaci
3. komunikaci činem

### **2.3.1. Verbální komunikace ve škole**

Komunikační proces chápeme jako výměnu informací v širším slova smyslu, tedy i výměnu představ, nálad, pocitů a postojů. Verbální komunikace zahrnuje zvukovou i písemnou formu. Důležité je při ní umět nejen sdělovat, ale také naslouchat. Verbální komunikace dává možnost větší přesnosti díky pečlivému výběru slov.<sup>13</sup>

### **2.3.2. Nonverbální komunikace**

Nonverbální komunikace používá jiných forem přenášení informací. Jako například sdělování pohledy, výrazy obličeje, pohyby, doteky, fyzickými postoji, gesty, přiblížením či oddálením, úpravou zevnějšku s životního prostředí. Neverbálně sdělujeme především emoce, zájem o sblížení či naopak distanci. Neverbální sdělení jsou často nevědomá.<sup>14</sup>

### **2.3.3. Komunikace činem**

Komunikace činem může mít někdy větší význam než pouhé verbalizování. Říkat žákům, že učební činnost je důležitá je s největší pravděpodobností zcela neúčinné, sdělit jim to skrze přístup učitele, příkladným opravováním domácích úloh, je jistě efektivnější. Důležitou

---

<sup>12</sup> Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro, Komunikace ve škole, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 57n.

<sup>13</sup> Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro, Komunikace ve škole, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 57n.

<sup>14</sup> Müllerová, Stanislava, Komunikace ve škole- vybrané kapitoly, Liberec, TU 2002, str. 52n.

komunikací je i komunikace mezi žákem a učitelem a mezi žáky samotnými, záleží však na kontextu určitých činů.

Neverbálně si lidé sdělují svoje emoce, zájem o sblížení, sebepojetí, snahu ovlivnit i postoj partnera, snahu řídit chod vzájemného styku. Pokud jde o emoce, neverbálně dovede člověk čitelně vyjádřit sedm základních emocí: štěstí, překvapení, strach, hněv, znechucení, emoční zájem o něco. Tyto základní emoce se dají nejsnáze rozeznat, identifikovat se dají často z tónu či zabarvení hlasu a neverbálních signálů.<sup>15</sup>

## **2.4. Pedagogická komunikace**

Pedagogická komunikace je zvláštní případ sociální komunikace, sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat. Je to vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými i nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou. Pedagogická komunikace probíhá v rodině, předškolních zařízeních, mimoškolních zařízeních a škole.<sup>16</sup>

**Pojetí pedagogické komunikace se stále ještě vyvíjí a má tyto následující funkce:**

- a) zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti
- b) zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů a emocí
- c) zprostředkovává osobní i neosobní vztahy
- d) formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména osobnost žáků
- e) je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě
- f) konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje i jeho stabilitu<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro, Komunikace ve škole, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 106-115.

<sup>16</sup> Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro, Komunikace ve škole, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 24n.

<sup>17</sup> Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro, Komunikace ve škole, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 25n.

V pedagogické komunikaci nalezneme dvě skupiny účastníků: vychovávající a vychovávané. Vychovávajícími bývají zpravidla dospělí lidé s určitou pedagogickou kvalifikací, ale také školní třída, skupina žáků ve třídě, žák v určité roli. Vychovávaným bývá žák jako jednotlivec, skupina žáků, třída, několik paralelních tříd jednoho ročníku apod.

Obsah pedagogické komunikace se v povědomí laické veřejnosti ztotožňuje s učivem. Učitel se žáky ve vyučovací hodině komunikuje především o tom, co předepisují učební osnovy. Ukázka učitelových výroků dokládá, že celé úseky komunikace jsou věnovány organizačním otázkám, aby se zajistil hladký průběh výuky.

#### ***Příklady učitelových výroků:***

*V dnešní hodině budeme pokračovat v tématu z minulé hodiny. Otevřete si sešity a napíšeme si rovnou poznámky. Chlapci přineste mapu ze stojanu! Slečny utište se! Toto co jsem právě napsala, si podtrhněte nebo zvýrazněte! Používejte raději pravítko! Do čeho to, Karle, píšeš? To přece není sešit dějepisu! Kdo už si vše opsal z tabule, otevře si učebnici a čte si tam odstavec o husitství. Služba zatím uklidí mapu a atlasy.*

Průběh pedagogické komunikace záleží také na zvláštnostech jednotlivých předmětů a zvláštnostech učiva.

### **2.4.1. Organizační formy a vyučovací metody pedagogické komunikace**

Účastníky pedagogické komunikace můžeme rozdělit do tříd, studijních skupin, výukových skupin apod. Způsob rozdělení žáků může mít vliv na účinnost komunikace. Nejvíce záleží na sestavení jednotlivých tříd, pracovních skupin. Sestavení by mělo být podle pedagogických a sociálně psychologických hledisek, ne podle administrativních. Vytváření školních tříd, studijních skupin by mělo být promyšlené, s ohledem na zadané cíle, výchozí podmínky a zvláštnosti žáků.

Na základních a středních školách je nejběžnější organizace výuky do stabilních tříd a konstantních jednotek.

Pedagogická komunikace probíhá také při domácí přípravě žáků. S rostoucí vzdělaností rodičů roste i délka a způsob pedagogické komunikace. Většinou se jedná

o zdánlivý dialog nebo monolog. Správnost řešení úkolů nezávisí na délce komunikování, ale spíše na uspořádanosti komunikace, pravidelnosti ve střídání mluvčích a úrovni kooperace účastníků. Komunikace žáka s rodiči, učebními materiály i sebou samým nebývá zdaleka optimální, což se promítá do pedagogické komunikace ve škole.

Pokud jde o školní komunikaci, volba organizační formy by měla odpovídat povaze úkolu, který má učitel s žáky splnit. Není-li možné ovlivnit organizační formu, je třeba zvolit vhodný soubor výchovných a vzdělávacích metod. Aby pedagogická komunikace splnila svůj účel, měla by být zvolena adekvátní organizační forma.<sup>18</sup>

#### **Základní organizační formy:**

- a) hromadné vyučování (sdělování, rozhovor se třídou, rozhovor se žákem před třídou, rozhovor se žákem mezi ostatními žáky, rozprava ve třídě)
- b) skupinové vyučování (párové a skupinové vyučování)
- c) individualizované vyučování (vyučování bez učitele, programovaná učebnice, audioorální program, audiovizuální program, program pro individuální vyučovací automaty)

Shrnout můžeme konstatováním, že výchovně vzdělávací cíle nemůžeme nikdy splnit jedním nebo dvěma typy komunikačních situací. Vzhledem k měnícím se podmínkám musíme hledat optimální varianty, spojující několik typů tak, aby se jejich nedostatky navzájem zeslabovaly a přednosti posilovaly.<sup>19</sup>

#### **2.4.2. Chyba v pedagogické komunikaci**

V pedagogické komunikaci se učitelé i žáci setkávají s chybou: chybnou odpovědí, s chybným postupem, s chybným rozhodnutím atd. Chyba se dá chápat nejméně dvojím způsobem. Buď jako něco nepatřičného, co by se vlastně ani nemělo objevit, a pokud objeví, je to dokladem o žákově nepozornosti, nepřipravenosti, neschopnosti, nezájmu. Anebo jako běžná součást každé lidské činnosti, v níž se usiluje o něco nového, zkoušejí se zvládnout poznatky a postupy, které jedinec dosud neznal.<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro, Komunikace ve škole, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 36-48.

<sup>19</sup> Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro, Komunikace ve škole, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 48n.

<sup>20</sup> Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro, Komunikace ve škole, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 99.

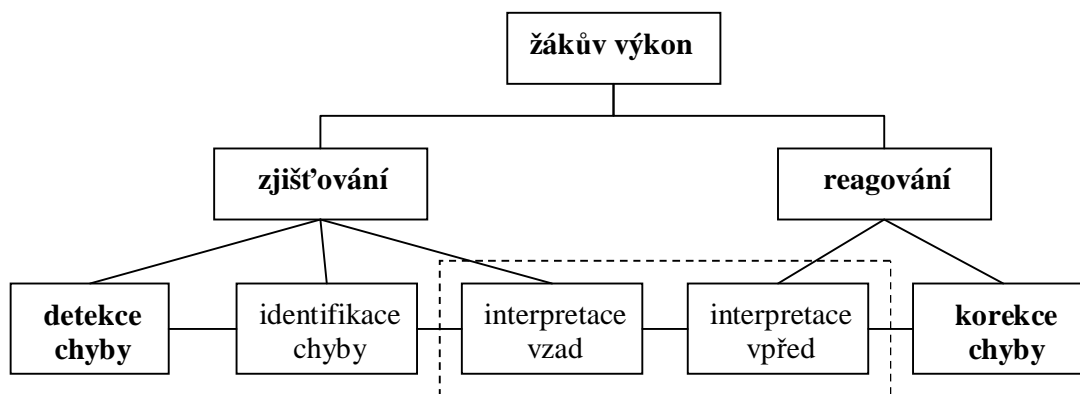
Za jakých okolností můžeme chybu připustit a za jakých se máme snažit, aby se vůbec nevyskytla? Chybám by se mělo předcházet při osvojování pracovních a pohybových dovedností. U složitějších poznávacích činností, při řešení problémů, u tvůrčích činností není vhodné omezovat prostor pro samotnou činnost, protože riziko chyb stoupá. Výskyt chyb by se měl omezit v ranějších věkových obdobích a v počátečních etapách učení.

Chyba za určitých podmínek nemusí ohrozit žákovu činnost, může mít dokonce poznávací a výchovný význam. Musí to být chyba smysluplná, přijatelná, poučná, nikoli nesmyslná, hloupá.

Chyba neohroží žákovu učení za těchto podmínek:

- a) musí být jako chyba odhalena
- b) musí být odhaleno místo jejího výskytu
- c) musí být vysvětlena
- d) musí být opravena<sup>21</sup>

Schéma zpětné vazby v případě žákovy chyby<sup>22</sup>



### Zpětnovazební činnosti v pedagogické komunikaci:

- a) Detekce chyby- znamená, že chybná činnost je vůbec zaregistrována jako chybná. Učitel, rodič nebo kdokoli jiný upozorňuje žáka, že se dopustil chyby. Detekce se pohybuje ve dvouhodnotové úrovni ( ano- ne; správně – chybně)

<sup>21</sup> Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro, Komunikace ve škole, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 100n.

<sup>22</sup> Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro, Komunikace ve škole, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 100.

- b) Identifikace chyby- přináší podrobnější zpětnovazební informaci. Říká žákovi, kde se chyba nachází, jak je závažná, jak mnoho se žák odchýlil od plánovaného cíle.
- c) Interpretace chyby- zahrnuje velmi složitou zpětnovazební činnost, vysvětlení smyslu chyby, najít pravděpodobné zdroje a promyslet, co s chybou udělat. Probíhá dvěma směry, pátrá do historie, co by mohlo být příčinou chyby a postupuje dopředu a vede k úvahám, jak nejlépe využít získaných informací o chybě, jaké důsledky z této chyby plynou pro další činnost učitele i žáků.
- d) Korekce chyby- je závěrečnou fází reagování na chybnou činnost. Spočívá v opravení chyby, opravuje se nejen výsledek činnosti, ale také celý postup, který k němu vede a zdroje chybné činnosti, její předpoklady.<sup>23</sup>

V jazyce by se chyby žáků měly opravovat až po jeho vyjádření. Učitelé by neměli žákovi přerušit jeho myšlenkové pochody zásahem do jeho mluvy opravou nějaké chyby. Chyba se v jazyce opravuje až po vyjádření žáka. Teprve pak se zpětně vracíme k chybám.

Psychologické výzkumy ukazují, že neopravená chyba je nebezpečná pro další rozvoj žáků. Oprava chyby však není příliš účinná tam, kde žákům sdělíme, jak měla vypadat správná odpověď.

#### **Pedagogická komunikace umožňuje celou škálu korekčních postupů:**

- a) vyzvat žáka, aby se pokusil znovu odpovědět nebo znovu vyřešit zadanou úlohu
- b) nechat žáka, aby se snažil hledat chybu a zároveň najít správnou odpověď
- c) přeformulovat mu zadání úlohy a vyzvat k opakování řešení
- d) rozložit zadanou úlohu na několik dílčích, jednodušších
- e) poskytnout žákovi dílčí pomocnou informaci nebo orientační body, podle nichž by měl postupovat
- f) poskytnout žákovi návod, jakým jiným postupem by mohl dospět ke správné odpovědi
- g) vysvětlit žákovi, v čem spočívá chyba a proč se jí dopustil (pomáhá se při její identifikaci a interpretaci, opravení se nechává žákovi)
- h) nabídnout žákovi výčet možných příčin, které mohly vést ke vzniku chyby (žák sám má najít příčinu chyby a sám ji opravit)

---

<sup>23</sup> Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro, Komunikace ve škole, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 100n.



- i) dát žákovi méně obtížnou pomocnou úlohu, jejíž vyřešení mu poskytne právě onen chybějící článek pro řešení původní, hlavní úlohy
- j) vyvolat ve třídě diskusi o chybě, probrat postup, jak chybu opravit
- k) předložit žákovi jinou, v principu analogickou úlohu
- l) sdělit jednoduše správné řešení
- m) vyzvat žáka, aby se vrátil do „historie“ a zopakoval si probrané učivo, doučil se chybějící poznatky a postupy
- n) odkázat žáka na prameny, doporučit mu, aby se díky těmto materiálům pokusil opravit činnost
- o) neopravovat žákovu činnost okamžitě, ale s časovým odstupem
- p) odložit celkovou korekci až na konec uceleného úseku činnosti, poskytnout žákovi předem připravený vzor, soustavu pokynů, návod, podle něhož sám vyhledává a opravuje chyby<sup>24</sup>

Důležité je cvičit žáky v samostatném opravování chyb a vést je k přebírání zodpovědnosti za výsledky své práce. Nesmí se tvrdit, že každé učitelovo reagování na žákovskou chybu musí nutně obsahovat její detekci, identifikaci, interpretaci a korekci. Dodržení všech čtyř činností bude nutné zejména u hromadných chyb (tj. vyskytujících se u většiny žáků), u skupinových chyb (tj. typických pro určité skupiny žáků), u složitějších úloh. Učitel by se měl také zabývat chybami konstantními, opakujícími se, byť jen u několika žáků. Také hlídat chyby, které jsou sice nepravdivé, ale signalizují nedostatky v klíčových bodech učiva.

Chyby při tvořivé výrazové činnosti žáků jsou chyby normativní a kreativní.

Chyby normativní vznikají tím, že se používá dosavadních norem na současnou situaci, tedy přítomnost se poměruje jen minulostí. Zpravidla bývá detail přizpůsoben celku, prostředek odpovídá cíli. Vše ostatní je bráno jako odchylka od tradované normy. Za chybné bývají proto označovány projevy žákovské tvořivosti, originální nápady, netradiční výtvořky.

Kreativní chyby vznikají tím, že se přítomnost poměruje až budoucnosti. Za chybnou se považuje strnulost, pouhé opakování a rozměňování osvědčených postupů, tedy to, co bylo u normativních chyb vyhlašováno za „správné“. Celek se pak přizpůsobuje novému detailu, cíl prostředku. Žák je veden k tomu, že každý nápad a netradiční postup může být základem nečekaně dobrého výsledku.

---

<sup>24</sup> Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro, *Komunikace ve škole*, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 101-102.

### **3. Význam sociálního klimatu třídy pro úspěšné osvojení cizího jazyka**

#### **Sociální klima třídy**

Učení a chování žáků neprobíhá samostatně, není izolováno od prostředí, naopak, je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, ve kterém se žáci pohybují. Jedná se zejména o prostředí dané třídy ve škole se skupinou žáků přibližně stejného věku, s nimiž se jedinec kamarádí (nebo také nekamarádí), jejichž mínění je pro něj důležité. Klima společně vytvářejí všichni žáci, kteří docházejí do konkrétní školní třídy, ale také skupiny žáků, na které se třída většinou rozděluje a žáci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci a samozřejmě také učitelé vyučující v konkrétní třídě.

#### **Ovlivňování klimatu ve třídě**

Klima třídy, které při vyučování panuje, má zásadní vliv na motivaci žáků a na jejich postoj k učení. Klima třídy se dá ovlivňovat. Nelze jej však ovlivnit stejnou měrou ve všech jeho složkách, nelze to provést rychle a bez spolupráce všech aktérů. Jde o dlouhodobou záležitost rozčleněnou na měsíce.

Vytvoření cílevědomého klimatu, orientovaného na úkol, do značné míry přispěje k úspěšnému učení žáků. Důležité je zajistit co nejefektivnější využití učebního času, tzn. včas a rychle zahájit hodinu, pečlivě sledovat pokroky žáků a věnovat pozornost organizaci hodiny. To vše zajistí hladký průběh vyučování a udrží žáky aktivní. Důraz na cílevědomost a orientace na úkol je vlastně výuka v „podnikatelském duchu“. Pro takové klima je charakteristická spolupráce, důvěra v úspěch, žáci uznávají autoritu učitele, což dohromady vytváří klima příznivé pro práci a úspěšné učení.

Učitel by svým žákům měl pomáhat při plnění jejich úkolů a zadávat úkoly tak, aby si každý žák mohl zažít pocit z vlastního úspěchu, tzn. nežádat nespílitelné. Učení je totiž náročné i citově a selhání v něm je často dost bolestivé. Pro žáky je velice důležité, jak se učitel staví k jejich chybám a do jaké míry se zajímá o jejich pokroky. Učitel se musí bezpodmínečně vyhnout srážejícím poznámkám na adresu žáka, který opakovaně selhal, jinak nepříznivě ovlivní jeho sebeúctu. Takový žák se jinak stáhne do ústraní a zanechá veškeré snahy, čímž se snaží bránit se před dalším zraňováním.

Sebeúcta žáků má zásadní vliv na klima třídy. Největší vliv na jejich sebeúctu má způsob jednání učitelů s nimi. Jestliže učitel má převážně kladné, podporující, pochvalné a uvolněné poznámky, napomůže to značně budování sebeúcty žáků.

Ke klimatu třídy do značné míry přispívá také pořádek v učebně. Smysl pro pořádek je proto třeba žákům neustále vštěpovat. Také celkový vzhled učebny je pro žáky důležitý, vlastně jim naznačuje, kolik péče bylo vynaloženo pro jejich příjemné učení. Čistá a útulná učebna s potřebnými pomůckami napomáhá vzniku kladného vztahu žáků k výuce.<sup>25</sup>

### **3.1. Kooperace ve třídě**

Kooperace je jedna z podob společné činnosti a týká se nejméně tří účastníků. Všichni společně působí na objekt činnosti i na sebe navzájem. Vzájemné působení už není jednosměrné, ale obousměrné. Protože všichni nemohou dělat všechno, vede kooperace jak k rozdělení činností, tak k jejich propojení a sladění. Může přitom jít o činnosti současné nebo následné, podobné nebo odlišné. Individuální cíle se musejí podřídit společnému, skupinovému cíli. Kooperace si vynucuje odpovědnost jedince vůči dalším účastníkům společné činnosti i vůči skupině jako celku. Vytváří se tak vzájemná závislost účastníků. Vzájemný styk se upravuje výslovnými pravidly, objevují se skupinové normy. Vztahy mezi účastníky nabývají vedle osobních i výrazné rysy neosobních, společenských vztahů. Sociální role účastníků společné činnosti se bohatěji diferencují.<sup>26</sup>

Rozšiřuje se také škála komunikačních rolí. Při kooperaci je nutný informátor i tazatel, příkazovatel i vykonavatel, instruktor i instruovaný. Komunikační role se obvykle doplňují a nemusejí být stálé.

Kooperace v řadě případů usnadňuje činnost jednotlivců i celé skupiny. Sociální skupina může zvyšovat výkonovou motivaci svých členů a navíc optimálně sladit jednotlivé individuální výkony. Jednotlivec je tedy formován vzájemným působením kooperujících lidí, mezilidskými vztahy ve skupině i bohatší komunikací.

---

<sup>25</sup> Hrabal, Vladimír, *Jaký jsem učitel?*, SPN, Praha 1988, str. 35n.

<sup>26</sup> Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro, *Komunikace ve škole*, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 13.

### **3.1.1. Kooperace ve skupině**

S kooperací se také běžně setkáváme ve škole. Mívá nejčastěji podobu kooperace učitele se žáky a kooperace žáků mezi sebou. Důležité je připomenout, že společná činnost učitele se žáky může probíhat nedokonale nebo může úplně selhat, když je kooperace založená na extrémním pojetí mezilidských vztahů. Mezi neúspěchy se počítají neúspěchy začínajících učitelů, kteří se snaží postavit společnou činnost jen na osobních vztazích se žáky a neudrží si autoritu. Neúspěšný ve svých důsledcích je i opačný přístup, který buduje společnou činnost výhradně na neosobním, chladném až tvrdém vztahu k žákům.<sup>27</sup>

Princip kooperace spočívá ve spolupráci s partnery a formulaci své repliky právě tak, jak to příslušný moment dialogu vyžaduje. S kooperací ve škole souvisí všechna hlediska pedagogické komunikace.

K definování kooperace neboli spolupráce se dá přistupovat různě. Přehled sociálně psychologických přístupů přináší studie J. Křivohlavého.<sup>28</sup>

Spolupráce je taková forma řešení konfliktní situace, kdy je do cíle možné dojít tehdy, když všichni účastníci kladně k tomuto cíli spějí. Termín „kladně spět k cíli“ znamená vzdát se všech individuálních motivů v zájmu společného cíle. Empirické výzkumy kooperování ukázaly, že vzájemné působení lidí závisí na charakteru problémové či konfliktní situace. Jsou situace, které spolupráci brzdí, ba dokonce znemožňují. Příkladem je počítání matic v matematice.

Spolupráci rovněž ovlivňují sociální faktory. Jsou-li přítomni jiní v roli pozorovatelů, volí aktéři spíše radikálnější řešení konfliktu, než aby usilovali o spolupráci. Na spolupráci se také podílí předchozí zkušenost, byla-li dobrá, probíhá nadále z pravidla i kooperace pozitivně.

O míře spolupráce rozhodují také zvláštnosti osobnosti. Negativně působí rysy autoritářství, neúprosnosti až bezohlednosti, nedůvěryhodnosti, nejasnosti v sociálních vztazích, přehlížení situačních souvislostí při uplatňování etických norem. Na kooperativní řešení situace má vliv věk a pohlaví.<sup>29</sup>

Také volba vhodné strategie napomáhá spolupráci. Strategii se rozumí určitý způsob voleb, zaměření jednotlivce na speciální druh jednání a chování v konfliktních situacích. Jde o poznání hranice mezi členy kooperace.

---

<sup>27</sup> Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro, *Komunikace ve škole*, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 13-14.

<sup>28</sup> Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro, *Komunikace ve škole*, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 124n.

<sup>29</sup> Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro, *Komunikace ve škole*, Brno, Masarykova univerzita 1995, str. 124-125.

### 3.1.2. Soupeření

Soupeření se definuje jako takové konfliktní situace, kdy o konečný efekt usiluje několik lidí, avšak dostat jej může jen jediný z nich. Jde o interakci, v níž nakonec jeden zvítězí a všichni ostatní odejdou poraženi. V sociální psychologii neexistuje tolik prací o soupeření, jako jich je o spolupráci.

Strategickým cílem při soupeření je zvítězit nad soupeřem. Strategií se rozumí předem vypracovaný plán postupu vedoucí k dosažení strategického cíle. Cíli a plánu je podřízena řada dílčích taktických kroků.

Obdobně jako u kooperace existují kooperativní strategické postupy, existují i strategické postupy soupeření. Příkladem je obrana a útok.

*Všichni z vlastní zkušenosti víme, že důležitější než útok je obrana, aby se zabránilo soupeřovi vyhrát. Nejvíce se s útokem a obranou setkáváme při výuce v hodinách tělesné výchovy. Soupeřením ale můžeme i rozumět boj žáků o prvenství v hodnocení, v získání lepších známek než mají spolužáci.*

### 3.2. Povzbuzení

Povzbuzení je jedna z důležitých forem pozitivní zpětné vazby při učení. Má přinejmenším dvě funkce: poznávací a motivační. Poznávací funkce je taková, že se žák dovídá, že zatím postupuje správně. Motivační funkce většinou působí tak, že je žák mírně odměněn za dosavadní snahu, je u něj navozen prožitek úspěchu a je pobídnut pokračovat dále. Povzbuzení může změnit aspirační úroveň žáka a při častějším používání může pozitivně ovlivnit vnitřní jistotu o správnosti své činnosti, zvýšit žakovu sebedůvěru nebo posílit autoregulaci učení.<sup>30</sup>

#### 3.2.1. Motivace

Motivace je souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které :

1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání

---

<sup>30</sup> Průcha –Walterová – Mareš, Pedagogický slovník, Portál, Praha 1995, str. 162-163.

2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem
3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků
4. ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem i ke světu

### **Motivace žáků při výuce**

Výsledek procesu motivování, na němž se podílí jednak žák sám, jednak učitel, rodiče a spolužáci. Učitel může ovlivňovat motivace svých žáků mnoha způsoby. Patří k nim:

1. vytváření adekvátního obrazu o žácích
2. učitelovo očekávání vůči žákům (Pygmalion efekt)
3. probouzení poznávacích potřeb žáků (problémové úlohy)
4. probouzení sociálních potřeb žáků (klíma ve třídě)
5. probouzení výkonové motivace
6. využití odměn a trestů
7. eliminování pocitu nudy
8. předcházení strachu ze školy, z určitého předmětu, ze zkoušení<sup>31</sup>

### **Různé pohledy na druhy motivace (motivů)**

#### **Extrinsická a intrinsická motivace**

##### **Extrinsická motivace**

- známkování, vysvědčení, sdělení rodičům, testy, zkoušení, pochvaly,...
- úspěšnost v této oblasti pomáhá budovat prestiž dětí ve vlastních očích i očích učitelů, spolužáků a rodičů a tím napomáhá rozvoji tzv. výkonové motivace
- děti zjišťují, že úspěch přináší odměny, a vytvářejí si aspirace, o jejichž uskutečnění musí usilovat ještě cílevědoměji.

##### **Intrinsická motivace**

- pochází z jedince samého
- přirozený pud zvědavosti – už od raného věku podněcuje spontánní zkoumání a objevování

---

<sup>31</sup> Průcha –Walterová – Mareš, Pedagogický slovník, Portál, Praha 1995, str. 122.

- s dětskou zvědavostí jako motivačním činitelem je stupeň zájmu vzbuzovaný vlastní zkušeností s výukou
- při vyučování je třeba začínat od toho, co děti již znají, od jejich otázek, ambicí, problémů, a ukázat jim, jaký to má vztah k tomu, co se učí ve škole<sup>32</sup>

### **Vnější a vnitřní motivace**

#### **Vnější motivace**

- učení pod vlivem motivačních činitelů – odměna, trest, klasifikace, ...
- vnější podněty a pobídky k motivovanému chování označujeme jako incentive
- druhy vnější motivace:
  1. externí motivace – žák se učí např. proto, aby dosáhl odměny /vyhnul se trestu,...
  2. regulace pasivně převzatá – žák se učí proto, že se to „má“; kdyby se neučil, cítil by se špatně – pocit viny
  3. identifikovaná regulace – žák si uvědomuje, proč se má učit – je to pro něj důležité
  4. integrovaná regulace – žák se učí z vnitřního přesvědčení (z vlastní role)

#### **Vnitřní motivace**

- učení aktualizací žákových potřeb:
  1. potřeba poznávací – potřeba smysluplného receptivního poznávání; potřeba vyhledávání a řešení problémů
  2. potřeby sociální – potřeby pozitivních vztahů a obava z odmítnutí; potřeby sociálního vlivu, prestiže
  3. potřeby výkonové – potřeby úspěšného výkonu – žáci jsou pracovití, cílevědomí, pracují plánovitě; potřeby vyhnout se neúspěchu – žáci pracují s úzkostí, vyhýbají se výkonovým situacím, hlavním motivem se strach<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Atkinson, Rita A., Psychologie, Praha 1995.

<sup>33</sup> Madsen, K.B., Moderní teorie motivace, Academia, Praha 1997, str. 23n.

### **Druhy motivů**

1. **Motivy primární** (vrozené, biogenní) – např. motiv hladu žízně, sexuální motiv, m. tepla, m. spánku, m. svalové a smyslové aktivity, ...
2. **Motivy afektivní** (částečně primární a částečně sekundární) – např. motiv bezpečí, m. agrese, ...  
- motivy částečně vrozené i získané
3. **Motivy sekundární** (sociálně vztahové, získané) – tj. motivy sociálního kontaktu, m. dosažení úspěchu, moci, vlastnictví, ...

### **Sociální, poznávací a výkonová motivace**

**Sociální motivace** - žáci se ve škole učí hlavně: kvůli učiteli nebo učitelce, spolužákům, rodičům a dalším lidem, kteří jejich pokrok oceňují

**Poznávací motivace** – žáci se ve škole učí proto, že chtějí vyřešit zajímavý problém, něco se dovědět či pochopit, co jim vysvětluje málo srozumitelné jevy v jejich životě

**Výkonová motivace** – žáci se ve škole učí proto, že chtějí zlepšit svůj výkon

Potřeba jistoty a bezpečí patří k nejdůležitějším lidským motivům vůbec. Pro žáky ZŠ jsou tyto potřeby zcela nenahraditelnými. Mnoho žáků je školou nebo některými předměty, resp. učiteli ohrožováno. Často toto ohrožení začalo vstupem do školy. Rodina - základní osa jistoty a bezpečí se začala otřásat, když špatné známky vedly ke stálým konfliktům a následným trestům. Omezit částečně tuto situaci lze zavedením systému takové klasifikace a ohodnocení, která by skýtala více možnosti oprav, aby žákovská knížka byla využívána ke kladné motivaci spíše než k sankcím.

### **Jak správně motivovat? Desatero pro vychovatele:**

1. Nešetřit chválou.
2. Dát dětem možnost vedení a volby.



3. Ve všem hledat klady.
4. Být zodpovědný a předávat odpovědnost.
5. Uznávat cenu.
6. Zaměřovat se na to, co je nutné, aby daná otázka byla vyřešena správně, lépe nebo jinak.
7. Pomáhat si navzájem ke správnému řešení.
8. Jednat tak, jak si sami přejeme, aby se chovali ostatní.
9. Více si hrát, více se smát a dělat více společných věcí.
10. Zprostředkovat dětem takové okamžiky, na které budou vzpomínat celý život.<sup>34</sup>

### 3.2.2. Pochvala

Pochvala je jedna z nejdůležitějších forem odměny žáka ve škole i v rodině. Má při nejmenším dvě funkce: informační a motivační. Informační funkce obsahuje především konstatování správnosti chování, postupu a výsledků činnosti. Motivační funkce navozuje u žáka pocit sebeuplatnění, prožitek úspěchu, snahu pokračovat v odměňovaných aktivitách. Žák v ní vidí ještě třetí funkci- vyjádření osobního vztahu učitele či rodiče k sobě, projev osobní důvěry. Má-li být pochvala účinná, pak by měla být adekvátní vykonané činnosti, měla by následovat bezprostředně po jejím skončení, její frekvence by měla být nejvyšší na začátku nové nebo obtížné činnosti a pak postupně klesat, škála pochval musí být široká. Pochvala by se měla soustředit především na hodnocení výkonu, nikoli pouze na osobnostní vlastnosti žáka.<sup>35</sup>

*Učitel by při obtížnějších úkolech neměl pochvalou šetřit. Když žák zvládne dobře nějakou novou aktivitu, je taky rád oceněn a pochválen. Učitel by si měl při chválení též dávat pozor, aby se slabší jedinci necítili odstrčení. Naopak hledat vždy ve výkonu všech žáků pozitiva nikoli opačně.*

---

<sup>34</sup> Karnsová, Michelle, Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem, Portál, Praha 1995, str. 32-33.

<sup>35</sup> Průcha –Walterová – Mareš, Pedagogický slovník, Portál, Praha 1995, str. 158.

## 4. Úspěšný učitel

### 4.1. Učitelská profese

**Učitel** je jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný a spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Je tradičně chápán jako nejvýznamnější subjekt edukace, zajišťující ve výuce předávání poznatků žákům. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnost žáků, monitorovat, analyzovat a hodnotit výsledky procesu učení.

#### **Funkce učitele:**

- měl by vytvářet edukační prostředí
- organizování, řízení činností žáků
- monitorování
- hodnocení výsledku práce žáka
- úkolem učitele je také rozvíjet výchovnou a vzdělávací stránku jedince<sup>36</sup>

*Obečně můžeme říci, že učitelství je veřejností přijímáno velmi pozitivně, i když v některých případech se začíná podceňovat status učitele – jsou na něj kladeny stále větší nároky a odpovědnosti, stále častěji řeší otázky mravní výchovy a kázně, mnohdy se od něj v současné společnosti očekávají nerealné a neřešitelné situace – jedná-li se například o některý z aktuálních celospolečenských problémů (krize rodiny, drogy, kriminalita mládeže), má se za to, že je jen jednoduchými administrativními zásahy bez potřebných speciálních nástrojů vyřeší sama škola či učitel.*

#### **učitelovy profesní kompetence:**

Profesní kompetence je pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné, zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti.

---

<sup>36</sup> Hrabal, Vladimír, Jaký jsem učitel?, SPN, Praha 1988, str. 15n.

Rozlišujeme kompetence:

1. oborově předmětová
2. didaktická a psycho-didaktická
3. obecně pedagogická
4. diagnostická a intervenční
5. sociální, psychosociální, komunikativní
6. manažerská a normativní
7. profesně a osobnostně kultivující<sup>37</sup>

*Učitelská profese patří mezi povolání s poměrně vysokou pracovní zátěží. Subjektivní hodnocení zdraví je u učitele na nižší úrovni než u běžné populace ekonomicky činného obyvatelstva. Často se u pedagogů, kteří působí na velkoměstských školách, vykazují ve srovnání s učiteli, kteří vyučují na venkovských školách, statisticky průkazně vyšší úroveň celkové zátěže. Asi čtvrtina učitelů pocituje při výkonu své profese výrazný stres. Kolem 10 % učitelů a učitelek dosahuje takových hodnot zvýšeného neuroticismu, že by měli uvažovat o vyhledání odborné pomoci a neměli by v současné době pracovat s dětmi a mládeží.*

## **4.2. Kdo je úspěšný učitel**

Předpoklady úspěšné činnosti učitele výstižně formuloval už Komenský ve "Vševýchově", když napsal, že učitelem musí být ten, kdo umí „všechny lidi vzdělávat ve všem, co přivádí k dokonalosti lidskou přirozenost, aby se lidé stali všestranně dokonalými“.

Vždy musíme dbát tří podmínek:

1. aby každý byl takový, jakými má učinit jiné
2. aby znal způsoby, jak jiné takovými učinit
3. aby byl horlivý ve svém díle

---

<sup>37</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 11n.

Tyto základní předpoklady učitelské činnosti, odvozené z cíle výchovy, pak konkretizoval ve vlastnostech učitele, jako jsou příčinnost, moudrost, počestnost a jiné, a dále v nutnosti, aby učitelé znali:

1. všechny cíle svého povolání
2. všechny prostředky k nim vedoucí
3. veškerou rozmanitost metody.<sup>38</sup>

#### 4.2.1. Obsah činnosti učitele

Základní činností učitele je vyučování, učitel ho plánuje, uskutečňuje a hodnotí. Jeho práce vždy zahrnuje tři etapy- plánování, vyučování a hodnocení vlastní činnosti. V každé etapě jsou obsaženy čtyři základní body: cíle, obsah, podmínky a prostředky.<sup>39</sup>

##### Plánování

V etapě plánování učitel sleduje cíle a obsah školy, studijního nebo učebního oboru, svého vyučovacího předmětu a předmětů příbuzných, hodnotí funkce a možnosti výchovy vzhledem ke společnosti a žákům, studuje práva a povinnosti učitele. Studuje zdroje, z nichž se učivo čerpá a studuje podmínky výchovně vzdělávací práce, organizaci a řízení školy. Formuluje cíle, vybírá a pořádá učivo pro daný časový úsek a žáky, plánuje prostředky vzdělání a výchovy i kontroly výsledků.<sup>40</sup>

*Učitel už při plánování by měl mít dopředu rozmyšlený průběh hodiny a výklad daného tématu. V dějepisu je důležité hodinu stavět na souvislostech, například při výkladu politické situace v Čechách v 15. a 16. století, propojit události téhož časového úseku s dějinami světovými, tzn. oživit, jak situace vypadala ve Francii, Anglii, Španělsku, Itálii apod. Dalším předpokladem pro vytvoření efektivní hodiny je použít mapu a propojit dějepis s ostatními předměty- zeměpis, český jazyk, občanská výchova. Při plánování hodiny cizího jazyka je důležité umět vysvětlit žákům nebo*

---

<sup>38</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 96.

<sup>39</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 96.

<sup>40</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 96-97.

*studentům daný problém v cizí řeči i v mateřském jazyce. Pro mladší věkovou skupinu je dvojjazyčnost velice důležitá, proto na ní nemůžeme už ve fázi plánování zapomenout.*

## **Vyučování**

Při vyučování učitel průběžně vyhodnocuje podmínky a vzhledem k nim konkretizuje výchovné a vzdělávací cíle, učivo a použití prostředků. Zároveň pozoruje, jak si žáci osvojují vědomosti, dovednosti a návyky, jaké mají postoje a vzájemné vztahy, morální a další vlastnosti, jež vstupují do vyučování.

V jednotlivých etapách vyučování je běžná tato činnost:

1. organizační zahájení hodiny- příchod, pozdrav, uklidnění třídy, zápis do třídní knihy, soustředění pozornosti žáků na vyučování
2. zahájení vyučování- sdělení a zdůvodnění cíle hodiny nebo tématu, motivace žáků ke spolupráci na cíli hodiny, oživení staršího učiva při opakování, kontrola domácího úkolu a jiné
3. výklad nového učiva- výběr a uspořádání učiva v hodině, volba výchovných a vzdělávacích metod podle cílů a podmínek, organizace vyučování (hromadného, skupinového nebo individuálního), zařazení didaktické techniky
4. opakování a procvičování učiva- stanovení úkolů a motivace žáků, kontrola výsledků a hodnocení výkonu žáků
5. zkoušení žáků- lze na začátku nebo ke konci vyučovací hodiny, písemně, ústně nebo prakticky. Jde o formulace a uspořádání otázek nebo jiných úkolů, formu a organizaci zkoušení, motivaci žáků a vytvoření příznivé atmosféry, hodnocení výkonu a jeho zdůvodnění
6. učitel uskutečňuje výchovné cíle- provádí analýzu výchovné situace, prostředků výchovného působení, odezvy vlastního působení, jednotlivé činnosti se mění podle dalších forem vyučování (exkurze, praxe žáků)<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 97.

### **Hodnocení vlastní činnosti**

Při hodnocení vlastní činnosti konfrontuje své záměry s průběhem vyučování a s dosaženými výsledky, a to na základě porovnání, zkoušek, rozhovorů s rodiči i se žáky, sledování osudu svých bývalých žáků, zpráv školských úřadů a výzkumných prací, případně dotazníků.<sup>42</sup>

Ve všech těchto třech etapách učitel provádí řadu administrativních výkonů a v jisté míře i výzkum, kde přesněji zjišťuje účinnost některých vyučovacích metod. Sestavuje tematické plány, podílí se na vytváření rámcového vzdělávacího programu, plánu práce třídního učitele, přípravy na vyučování v různých formách, píše výkazy a statistiky o žácích, klasifikaci a posudky, zprávy a záznamy o mimořádných událostech, vyplňuje dotazníky a protokoly, zapisuje do třídní knihy, písemně zajišťuje exkurze, výlety a praxe včetně vyúčtování, zajišťuje učebnice atd. Do náplně práce učitele patří kontakt s rodiči a veřejností. Učitel podává zprávy rodičům o prospěchu a chování dětí, poskytuje poradenskou službu o metodách výchovy dětí v rodině, při volbě povolání, vysvětluje cíle školy. Z povahy své kvalifikace se začleňuje do veřejné činnosti v místě jako odborník ve výchově a kultuře nebo ve svém předmětu.<sup>43</sup>

#### **4.2.2. Předpoklady úspěšné činnosti učitele**

Učitel se musí orientovat ve všech oblastech své činnosti. Musí znát svá práva a své povinnosti (třídního učitele, vychovatele, mistra odborné výchovy, poradce) včetně základních právních předpisů, pracovního a platového řádu a svého postavení ve společnosti. Tyto znalosti také zahrnují znalost profilu absolventa školy, cílů studijního a učebního oboru včetně vyučovacího předmětu, pedagogických dokumentů a pojetí studijního oboru, školy, učebního plánu, osnov a učebnic vlastního předmětu a blízkých předmětů. Též funkce a možnosti výchovy ve vztahu a prostředí a k vlastnostem žáků.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 97.

<sup>43</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 97-98.

<sup>44</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 98-99.

## **Osvojení obsahu školního vzdělání**

Základy souboru disciplín, jež odpovídají daným vyučovacím předmětům, jejich historie, hlavní výsledky a směry výzkumu, metod, vztahy k dalším disciplínám, metodologie, vztahy k praxi a k potřebám společnosti zahrnují osvojení: praxe, dovedností a návyků, tvořivého přístupu při interpretaci nových jevů, pochopení a přijetí světónázorové problematiky příslušných vědeckých a technických disciplín, umění a vyučovacího předmětu.<sup>45</sup>

## **Předpoklady pro práci s žáky**

Znalost vývojové, sociální a pedagogické psychologie pojednávající o žácích daného věku, zvláště o procesech učení a sociálního vývoje, biologie mládeže a dospělých zahrnuje vlastní zkušenosti se žáky ve třídě i mimo školu, učitel zná žáky a jejich sociální prostředí.<sup>46</sup>

## **Výběr a uspořádání základního učiva ve vyučovací hodině**

Učitel využívá základní poznatky pedagogické i didaktické o struktuře učiva, poznatky z logiky, které mají vztah k výběru a uspořádání učiva: umí konkretizovat cíle vyučovacích předmětů, tematického celku a vyučovací hodiny, upravuje učivo ve shodě s pojetím vyučovacího předmětu s konkrétními podmínkami, uspořádává učivo daného předmětu podle vyvíjejících se společenských potřeb.<sup>47</sup>

## **Organizace vyučování**

Hlavním předpokladem je znalost pedagogické teorie včetně obecné a speciálních didaktik, organizace vyučování a hodnocení účinnosti ve vztahu k cíli, obsahu a podmínkám vyučování. Učitel využívá času a dodržuje časový rozvrh.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 99.

<sup>46</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 99.

<sup>47</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 99.

<sup>48</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 100.

## **Výchovné působení učitele při vyučování a komunikativní dovednosti**

Učitel si osvojil kritéria a obsah morálky a mravní výchovy, vztah vzdělávací a výchovné stránky vyučování, zná konkrétní vztahy mezi svými žáky a vztah žáků k učiteli, ke škole i společnosti. Učitel ovládá klasifikační řád a prostředky pro udržení kázně žáků. Zapojuje do výchovy pracovní výchovu, řečnictví, estetickou výchovu, umí vydat příkaz i zákaz, ovládá písemný styk se žáky i s veřejností a techniku psaní na tabuli. Učitel reaguje na projevy žáků, na jejich správné i chybné odpovědi, dotazy, na kritiku vlastního jednání nebo vlastní chyby.<sup>49</sup>

### **4.2.3. Autorita učitele**

Vyučování se ve všech klíčových bodech realizuje ve vztahu učitele a žáků. Tento vztah vyžaduje od učitele jako základní nezbytný předpoklad úspěchu jeho práce se žáky. Učitel, který nemá autoritu, ničemu nenaučí.

Když se mluví o autoritě, myslí se jí často různé věci: sociální postavení a vážnost pedagogického pracovníka, pravomoc v rozhodování, uznání odbornosti a kompetence v pedagogických otázkách ze strany veřejnosti či schopnost udržet kázeň. Rozlišujeme formální a neformální autoritu. Variabilita názorů na povahu autority vede k tomu, že si ji pracovníci získávají různým způsobem, např. přísností, odstupem, odborností, vlídností i ústupností a vnější líbivostí.

Pod pojmem autorita se chápe především pravomoc (vliv, úsilí, rozkaz, vůle, zmocnění), je to autorita daná společností nebo její částí.

Autorita znamená dobrovolné přijetí učitelovy role ze strany žáků, rodičů a veřejnosti. Znamená tedy vážnost, váhu, platnost učitelových slov, které žáci přijímají nikoli z příkazu, ale z vlastní vůle. Její míra může být vysoká a to umožňuje, aby si učitel kladl mimořádně náročné výchovné a vzdělávací cíle.<sup>50</sup>

### **Složky autority**

Autorita stejně jako osobnost člověka a jeho činnost má různé stránky a ty jsou všechny zastoupeny ve výchovně vzdělávací práci. Už úkol učitele je značně složitý a žáci

---

<sup>49</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 100.

<sup>50</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 104n.



hodnotí, jak ovládá svůj předmět, jak ho umí vyložit, zda udrží kázeň, zda klasifikuje spravedlivě, jak se chová k nadřízeným, jaký vztah má ke svému předmětu a k nim.

Složky autority učitele vyjadřují také výpovědi žáků o učiteli. Samozřejmě je otázkou, nakolik jsou žáci ve svých úsudcích o učiteli objektivní a hodnotí ho podle jeho výsledků a nakolik sledují jen svůj bezprostřední prospěch. Rozbor žakovských výpovědí ukazuje, že názory žáků na učitele se mění postupem času.<sup>51</sup>

*Nedávno jsem na toto téma vedla se svými studenty diskusi. Ptala jsem se, jací učitelé mají u nich větší úspěch, které mají radši. Podle jejich názorů mají větší úspěch učitelé otevření, přátelští. Učitel, který si autoritu chce získat za každou cenu různými základy a úkoly, úspěch z druhé strany nemůže očekávat. Správný učitel by podle názorů žáků a studentů ve věku od 13 do 18let měl mít přehled ve svém oboru, měl by umět vykládat i zábavným způsobem, měl by být otevřený, měl by umět s žáky mluvit nejen o látce, ale i o problémech ve třídě, ve škole i mimo ni.*

*Shrme-li to, tak prvním poznatkem bylo, že každý student měl na základní nebo střední škole nějakého „nejlepšího“ učitele, a to přes kritický postoj mládeže ke škole. Naopak se vyskytli studenti, kteří si na „nejhoršího“ učitele nevzpomínají. Dále se ukázalo, že všichni studenti mají poměrně jasnou představu, jaký by jejich učitel měl být i jaký by neměl být. Druhým kritériem tedy je, jak učitel umí vyučovat. Třetím kritériem je přístup k žákům. Studenti neoceňují ani mírnost, ani shovívavost. Žáci neuznávají učitele, který se dopustil chyby a není schopen se k ní přiznat. Vysoce ceněn je učitel, který je objektivní, neměl protěžované oblíbence a žáci nemají pocit křivdy, protože je spravedlivý ke všem žákům stejně. V charakteristice dobrých a špatných učitelů nehraje věk žádnou roli. Žáci si umí vážit starších i mladších učitelů stejně.*

Autorita učitele má celou řadu složek, z nichž nemusí být všechny stejně zastoupeny. Některé nedostatky se kompenzují. Ze složek autority i hodnotících hledisek vyplývá, že učitel stěží může být vzorem stejně pro všechny žáky, že však o to musí usilovat. Autorita učitele není jednou provždy dána, ale neustále se obnovuje nejen s novými žáky, ale i s věkem učitele, je proměnlivá.<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 107n.

<sup>52</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 111.

*Z vlastní zkušenosti vím, že třeba na vysoké škole, možná i na střední škole stačí několik nepodařených přednášek a oblíbený předmět ztratí na přitažlivosti.*

Ze vztahu autority a motivace vyplývá, že by bylo chybou, kdyby učitel ve snaze nadměrně vyniknout, sám vystupoval jako nedostižný vzor a snižoval možnosti žáků, kdyby je diskvalifikoval jejich mládím a nezkušeností. Pokud autorita skutečně závisí na motivaci, omezoval by takovým postojem možnost, aby vůbec mohl být pro mládež příkladem. Pro autoritu učitele je podstatné, nakolik jeho vlastnosti odpovídají jeho společenskému úkolu. Čím více ví a umí, tím více ho žáci mohou napodobovat, a tedy přijímat jeho autoritu. Naopak nedostatečné vzdělání nebo neznalost vede k poklesu autority.<sup>53</sup>

## **5. Význam komunikativnosti v cizím jazyce**

### **5.1. Moderní pojetí výuky cizího jazyka**

Zvládnutí cizího jazyka je vždy podloženo tvrdou prací a odříkáním. Námaha, nejednou krutá, se však dá stisknout do mnohokrát kratšího období, než bylo dosud běžné. V odborné literatuře je mnoho metod. Nepřestaneme-li se jazyk učit, téměř každá je účinná. Přestaneme-li se v jazyku zdokonalovat, nepomůže žádná. V každém z nás je velká motivace. Cítíme ji dobře při setkání s nádherným životem v cizině, je jakoby ztracená, když sedíme nad učebnicí s úmornými drily. Člověk občas potřebuje trochu pomoci zvenčí, aby si ji dobře zažehnul.

Žijeme v době, která se stále více vyhraňuje jako doba informatická. Koloběh informací si nikdy nebylo možné představit bez jazyka. Dnes si jej navíc nelze představit bez počítačů, médií a právě cizích jazyků. Svět počítačů je svět angličtiny. Neumíme-li anglicky, můžeme vyspělému cizinci stále tvrdit, že máme maturitu nebo dokonce vysokou školu. Svět byznysu je světem cizích světových jazyků.

Lidstvo se učí jazyky už pět tisíc let. Každý, kdo bádá v metodice jejich výuky, se pouští do promyšlených, odzkoušených a vybroušených věcí.

---

<sup>53</sup> Pařízek, Vlastimil, Učitel a jeho povolání, SPN, Praha 1988, str. 112.

*Podle vlastní zkušenosti vím, že cizí jazyk se člověk nejlépe naučí v cizině. Od třetí třídy jsem navštěvovala pravidelně každý týden dvakrát soukromé hodiny německého jazyka, celý druhý stupeň základní školy a čtyři roky gymnázia jsem absolvovala hodiny německého jazyka také, maturitu a přijímací zkoušky na vysokou školu jsem zvládla dobře. Největší problém jsem měla s automatizací komunikace. Když jsem se měla písemně vyjadřovat, nebyl problém, nejhorší bylo odpovídat automaticky, bez chyb, bez přemýšlení nad pády a slovní zásobou. Toto vše jsem se naučila až tehdy, když jsem rok žila v Německu. První dva měsíce byly nepříjemné, ale pak najednou bylo vše snadnější, zažitéjší, žádné přemýšlení nad gramatikou, ale plynulá řeč.*

### 5.1.1. Co je to „naučit se cizí jazyk“?

Čím více toho někdo o studiu cizích jazyků ví, tím neurčitěji a obšírněji na tuto otázku odpovídá. Zvládnutí cizího jazyka má, jak známo, čtyři základní složky:

1. naslouchání a porozumění
2. mluvení
3. čtení
4. psaní

Víceméně rovnoměrně testuje všechny čtyři dovednosti státní zkouška na našich jazykových a vysokých školách. Takže lepší je zůstat u pojmu „zvládnout cizí jazyk“, znamená to, to samé jako úspěšně složit státnici. Neustále je potřeba mít na paměti, že zvládnutí cizího jazyka není cíl, ale prostředek. Cílem je zvládnout své školní, pracovní, společenské, turistické nebo jiné záležitosti v cizojazyčném prostředí.<sup>54</sup>

*Záleží to na každém člověku zvlášť, protože někdo potřebuje například více číst, proto by měl pracovat hodně s odbornou literaturou. Při vidině zahraničního pobytu se tento člověk bez extrémního vypětí vůle doučí řeč a poslech. V cizině se pak ještě zdokonalí natolik, že předčí toho, kdo od začátku studoval všechny dovednosti rovnoměrně.*

*Při studiu by se nemělo čekat na nějakou speciální nebo zázračnou učebnici, ale studovat z libovolné, nejlépe tedy nepříliš staré knihy a postupovat postupně lekci za lekcí. Začátek studia a učení by se neměl odkládat. Při studiu používat logiku a efektivně využít*

---

<sup>54</sup> Gruber, David, Fremdsprache effektiver studieren, Praha 1992, str. 9n.

*předešlých znalostí. 90% všech studentů cizího jazyka ztroskotalo vždy na tom, že v určité fázi se učit přestalo. Proto základem úspěšného studia cizího jazyka je nepřestat, proto by si každý měl nejprve stanovit svůj přiměřený cíl, kam až chce s případným studiem dojít. Další věc je, aby se postupovalo podle plánu pomalu a jasně podle individuálního tempa každého z nás. Při studiu se musí též zapojit maximální koncentrace a neustálé opakování staršího učiva.*

## **5.2. Osvojení nejen cizího jazyka a jeho význam**

Osvojování cizího jazyka probíhá od nejranějšího věku dítěte prostřednictvím komunikace s rodiči a okolím. Podle některých teorií psycholingvistiky na základě vrozených, biologických mechanismů. V rámci školního vzdělávání se realizuje osvojování cizích jazyků a rozvíjí se jazykové dovednosti v mateřském jazyce pomocí komunikačních kompetencí.<sup>55</sup>

Osvojovací proces, osvojování nových druhů poznávacích činností i vědomostí zahrnuje šest základních etap.

1. motivační etapa
2. etapa problémovosti výuky
3. seznámení žáků s osvojovanou činností a odpovídajícími vědomostmi.
4. etapa provádění činnosti
5. etapa materializovaných činností
6. etapa vnějších řečových činností<sup>56</sup>

Funkce vyučujícího a učícího se subjektu nezůstává v jednotlivých etapách osvojovacího procesu stejná.

V první etapě osvojování je hlavním úkolem učitele zajistit motivaci, která je nezbytná pro úspěšný průběh celého procesu. Jestliže je motivace zřejmá, pak tato etapa odpadá. Přesto motivační funkce učitele přetrvává v celém procesu výuky, neboť počáteční motivace se může vytratit, a bez motivu, který by povzbuzoval člověka v učební činnosti, nedojde k osvojení učiva.

---

<sup>55</sup> Průcha –Walterová – Mareš, Pedagogický slovník, Portál, Praha 1995, str. 142.

<sup>56</sup> Talyzinová, N.F., Utváření poznávacích činností žáků, SPN, Praha 1988, 69n.

Ve druhé etapě učitel zařazuje do vyučovacího procesu novou informaci, která se má osvojit: vědomosti týkající se zkoumané oblasti vědy a vědomosti týkající se činností učícího se.

Ve třetí a ve všech dalších etapách se funkce vyučujícího podstatně mění: učitel neposkytuje žákům novou informaci, nýbrž řídí osvojování dané informace. Musí proto nejen zadávat úlohy k samostatnému řešení, ale zabezpečit i kontrolu jejich řešení. Musí navíc zajistit pomoc, jestliže se ukáže, že ji určitá část žáků potřebuje.<sup>57</sup>

Úspěšné osvojení nových vědomostí a odpovídajícího poznávacího postupu proběhne pouze v tom případě, jestliže žáci provádějí hned od začátku všechny činnosti správně a ve formě, která odpovídá dané etapě. Z tohoto důvodu je nutné systematicky provádět kontrolu formování nových poznávacích činností. Kontrola plní v tomto případě funkci zpětné vazby: dává možnost získat informace o průběhu osvojovaného procesu. Pokud se kontrola omezí na správnost konečného výsledku, nezajistí se osvojení předpokládané činnosti.

Ve všech následujících etapách, stejně jako v závěrečných fázích materializované a vnější řečové etapy má učitel provádět namátkovou kontrolu činnosti po jednotlivých operacích.<sup>58</sup>

*Uvést příklad z praxe je zde na místě. Skončil diktát. Skoro každý žák se chce dozvědět, zda správně napsal obtížné slovo, gramatický jev nebo čárku ve větě. Ale učitel nemá z nějakého důvodu čas a nemůže odpovědět na otázky, které žáky zajímají. Je však velmi důležité odpovědět na otázky právě v tuto chvíli! Jestliže žák dostane příležitost provést kontrolu právě v době, kdy to potřebuje, její účinnost je velmi vysoká. Žák si zapamatuje správný pravopis slova- funguje zde totiž princip psychologické „léčky“. Učitel to však neudělal. Při následující hodině žáci netrpělivě čekají na své sešity. Ale učitel diktáty ještě neopravil. Nakonec žáci sešity dostávají, vidí své chyby, ale emocionální zanícení již opadlo. Začínají opravovat chyby bez jakéhokoli zápalu. A často opakují stejné chyby.*

*Tento příklad ukazuje, že včasná kontrola napomáhá trvalému osvojení vědomostí, zatímco opožděná kontrola tento efekt nemá. Proto při správné organizaci kontroly má mít žák možnost zkontrolovat svou práci pokaždé, když to potřebuje.*

---

<sup>57</sup> Talyzinová, N.F., Utváření poznávacích činností žáků, SPN, Praha 1988, 77n.

<sup>58</sup> Talyzinová, N.F., Utváření poznávacích činností žáků, SPN, Praha 1988, 77n.

Konkrétní náplň činnosti učitele vyplývá ze získaných informací a také z vnitřní logiky osvojovacího procesu. Jestliže se ukázalo, že některý žák prošel určitou etapou dříve, než bylo plánováno, pak by usměrňování jeho práce mělo spočívat ve zkrácení další cesty k cíli, žák postoupí do následující etapy dříve než ostatní. Je účelné naučit žáky, aby svoji činnost uměli korigovat. V první řadě se to týká umění nalézt a opravovat chybná řešení.

Neustálá kontrola osvojování a včasné uplatnění odpovídajících korekcí v tomto procesu jsou důležitým předpokladem efektivního řízení procesu osvojování vědomostí a dovedností.<sup>59</sup>

### **5.2.1. Předpoklady efektivního řízení osvojovacího procesu**

Při osvojování jakýchkoli nových vědomostí a dovedností předpokládá určitou úroveň rozvoje poznávací činnosti, zahrnující ty vědomosti a dovednosti, na jejichž základě se tvoří další. Přitom je důležité stanovit nejen předmětné, ale i logické vědomosti a dovednosti.

Žáci se odlišují nejen různou úrovní připravenosti k osvojování, ale i výraznějšími individuálními odchylkami, což klade zvláštní požadavky na organizaci učebního procesu.

Přestože chápeme, že při obvyklém řízení výuky je individualizace učební činnosti obtížná, považujeme za důležité na tyto otázky upozorňovat.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Talyzinová, N.F., Utváření poznávacích činností žáků, SPN, Praha 1988, 77n.

<sup>60</sup> Talyzinová, N.F., Utváření poznávacích činností žáků, SPN, Praha 1988, 86n.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 6. Praktický výzkum

Cílem praktického výzkumu, na základě zjištěných informací od žáků a studentů, je zkoumat, jaké překážky, komunikační bariéry, jsou nejčastější pro zvládnutí cizího-německého jazyka, jak komunikativnost umožňuje kvalitu jazyka, a jak si žáci uvědomují důležitost cizích jazyků.

#### 6.1. Dotazník

Použitou metodou výzkumu bylo 7 následujících otázek dotazníku. Dotazník je složený z uzavřených a otevřených otázek. Studenti mají vyjádřit své názory na výuku cizích jazyků, ke komunikačním bariérám a k četnosti používání cizích jazyků.

- 1) Jak si představuješ kvalitního učitele cizích jazyků? (*Metody výuky, přístup ke studentům, tak aby výuka vyhovovala Tobě*)
  
- 2) Zakroužkuj, co považuješ za největší komunikační bariéry při komunikaci a učení cizího jazyka? (lze více možností)
  - a) **podlehnutí prvního dojmu** (je způsobeno sklonem vycházet při svém jednání s žákem z pocitů, které v učiteli vyvolal při prvním setkání. Nepříznivý první dojem vede často k špatnému postavení učitele k žákovi)
  - b) **podlehnutí tzv. haló efektu** (je sklon vycházet při jednání s žákem z jeho vlastnosti, která je nápaditější než ostatní a nedovolí brát v úvahu i další.)
  - c) **podlehnutí působení kontrastu** (spočívá v přeceňování jedněch žáků v porovnání s druhými, kteří jsou pak spíše podceňováni)
  - d) **favoritismus** (je sklon učitele mít ve třídě oblíbené žáky, omlouvat je, ochraňovat)
  - e) **nedostatek přímých kontaktů** (mnoho žáků ve třídě a nedostatečná kontrola porozumění)

- f) podceňování pečlivého předávání informací** (často nesrozumitelné informace)
- g) zatajování informací** (nedostatek informací demotivuje)
- h) neochota komunikovat** (učitel je unavený, neochota „otevřít se“ či předat druhému veškeré své vědomí)
- i) nevhodné formy komunikace** (jako přehnané přikazování, neurčitost při formulaci sdělení, hraní si na psychologa, povýšené chování nebo nerovné postavení)
- j) bariéry vyplývající z neznalosti nebo špatné znalosti jazyka** (používání odborných výrazů, slangu, argotu, rozdílnost kultur)
- k) postojové bariéry** (jsou tendence vynášet soudy, naléhat a napravovat k lhostejnosti)

**3) Slovní zásoba: Kolik slovních jednotek (slov, slovních spojení) používáš v mateřském jazyce?**

**4) Když mluvíš cizím jazykem, jakým způsobem se dorozumíváš?**

- a)** Překládáš si vše doslova do mateřského jazyka pro lepší pochopení a pak se snažíš odpovídat stejným způsobem.
- b)** Mateřský jazyk nepotřebuješ, nic si nepřekládáš, protože používáš čistě jen cizí jazyk.

**5) Zakroužkuj, co si představuješ pod pojmem: „Umím cizí jazyk“?**

- a)** domluvím se
- b)** rozumím cizinci
- c)** mám velkou slovní zásobu v cizím jazyce
- d)** ovládám gramatickou strukturu
- e)** používám cizí jazyk při komunikaci s přáteli
- f)** mluvím pouze cizím jazykem (doma, ve škole, na veřejnosti)



6) Který z jazyků používáš v oblasti, kde žiješ a proč?

7) Co nejvíce ovlivňuje podle tvého názoru sociální klima při zvládnutí cizího jazyka?

- a) motivace
- b) využití učebního času
- c) spolupráce ve třídě
- d) uznání autority učitele
- e) pomoc učitele při plnění zadaných úkolů
- f) postavení učitele k chybování žáků/studentů
- g) pořádek v učebně
- h) soupeření mezi žáky/studenty
- i) povzbuzování učitelem
- j) pochvala

## 6.2. Popis zkoumaných tříd

Praktický výzkum se týká hlavně spolupráce se studenty prvního ročníku Střední školy a vyšší odborné školy právní v Liberci, studenti jsou prvním rokem na této škole, vybrala jsem si záměrně dvě odlišné třídy P1A a P1B. Rok narození 1990-91. Studenti na tuto školu přicházejí z různých typů základních škol. Třidu P1A navštěvuje celkem 30 studentů, 2 chlapci a 28 dívek převážně z Liberecka. Třidu P1B navštěvuje celkem 31 studentů, 12 chlapců a 19 dívek, studenti pocházejí z různých míst České republiky.

Poslední třídou je 9.B Základní školy Sever v České Lípě. Tuto třídu navštěvuje 27 žáků ročníku narození 1991-92, 12 chlapců a 15 dívek.

Při vypracování dotazníku pracovalo celkem 80 studentů a žáků. Ze třídy 9.B pracovalo celkem 21 žáků, 10 chlapců a 11 dívek. Ze třídy P1A pracovalo 30 studentů, 2 chlapci a 28 dívek. Ze třídy P1B vypracovalo dotazník celkem 29 studentů, 12 chlapců a 17 dívek.

Zadání dotazníku na základní škole jsem předem dohodla s vyučující, a při vypracování jsem ve třídě s žáky byla sama. Na střední škole jsem dotazník zadávala sama ve třídách, kde vyučuji. Žákům bylo zadání dotazníku pečlivě vysvětleno a navíc jsem odpovídala na dotazované otázky. Ubezpečila jsem se, že zadání všichni porozuměli.

### **6.3. Hypotézy výzkumu**

Budeme zkoumat platnost následujících šesti hypotéz H1-H6:

- 1) Předpokládáme, že kvalita vyučujícího ovlivňuje úspěch žáka či studenta, proto by měl učitel ve výuce mluvit pouze cizím jazykem, být objektivní a měl by se ke všem žákům chovat stejně.
- 2) Předpokládáme, že největší komunikační bariérou při komunikaci a učení cizího jazyka jsou nevhodné formy komunikace, favoritismus a neochota komunikovat.
- 3) Domníváme se, že žáci netuší, kolik slovních spojení a slov znají v mateřském jazyce.
- 4) Předpokládáme, že gramatický systém ovlivňuje kvalitu jazyka tím, že si žáci vše doslovně překládají.
- 5) Domníváme se, že se více jak 75% dotazovaných domluví cizím jazykem, a přesto si žáci neuvědomují důležitost cizích jazyků.
- 6) Předpokládáme, že sociální klima při zvládnutí cizího jazyka ovlivňuje nejvíce motivace a pochvala.

### **6.4. Ověření platnosti hypotéz**

#### **6.4.1. Hypotéza H1**

Hypotéza H1, předpokládáme, že kvalita vyučujícího ovlivňuje úspěch žáka či studenta. Proto by měl učitel ve výuce mluvit pouze cizím jazykem, být objektivní a měl by se ke všem žákům chovat stejně.

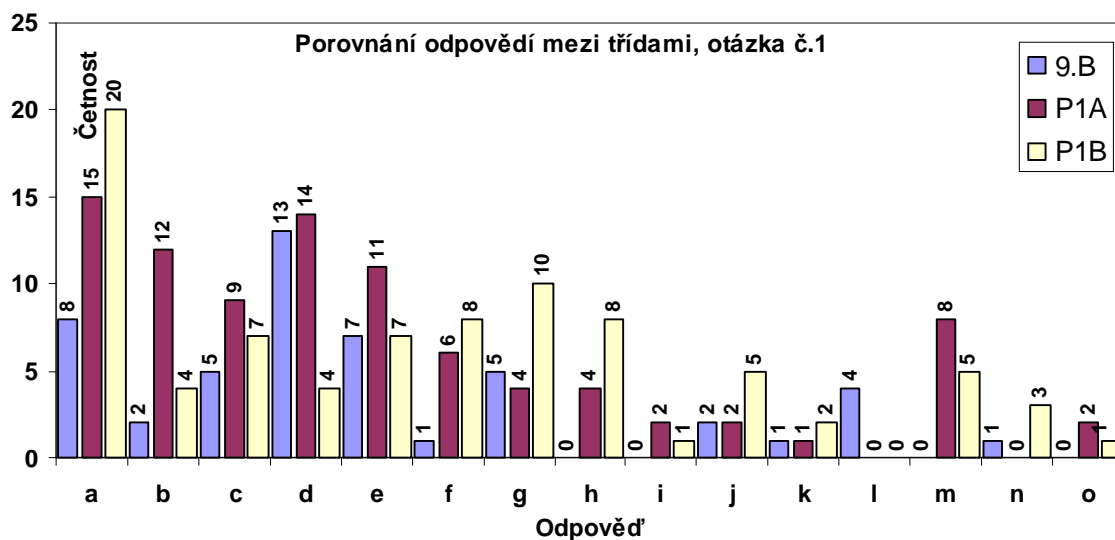
Byla vytvořena z následující otázky dotazníku: „Jak si představuješ kvalitního učitele cizích jazyků?“

tabulka 1: Výsledky průzkumu a statistika k otázce č.1

Otázka č.	Možnost	Legenda	9.B	P1A	P1B
1	a	mluvit pouze cizím jazykem	8	15	20
1	b	používat pomůcky typu DVD, video	2	12	4
1	c	didaktické hry	5	9	7
1	d	objektivní postoj učitele, trpělivost	13	14	4
1	e	vysvětlovat látku pečlivě pro slabší studenty	7	11	7
1	f	extra texty (noviny, časopisy, články)	1	6	8
1	g	mít přirozenou autoritu	5	4	10
1	h	více konverzace v hodinách, fonetika	0	4	8
1	i	být rodilý mluvčí	0	2	1
1	j	zahraniční pobyty, exkurze	2	2	5
1	k	doučovat	1	1	2
1	l	mírnější hodnocení pro slabší žáky	4	0	0
1	m	poslech s porozuměním	0	8	5
1	n	odpovídat na dotazy	1	0	3
1	o	motivovat	0	2	1

Podle předpokladů žáci 9.B odpověděli rozdílně od studentů P1A a P1B. Žáci na základní škole často znají pouze jediného učitele nebo jedinou učitelku cizích jazyků. Na prvním stupni základní školy se cizí jazyk vyučuje pouze pomocí nejrůznějších her, druhý stupeň ZŠ pojímá výuku cizích jazyků už jiným způsobem, proto se žáci často setkávají pouze s jediným učitelem, s jeho metodami a způsobem výuky. Představy těchto žáků o kvalitním učiteli cizích jazyků byly dost často nejasně formulované. Oproti odpovědím žáků 9.B odpovídali studenti střední školy s větším nadhledem. Středoškolské studenti mají více zkušeností s pedagogií a na zadanou otázku odpovídali jasněji, formulovali lépe své představy o kvalitním učiteli cizích jazyků. Studenti si alespoň minimálně uvědomují potřebu učit se cizí jazyky, proto i zvyšují nároky na kvalitu podání výuky.

Graf 1: Porovnání odpovědí mezi třídami, otázka č.1

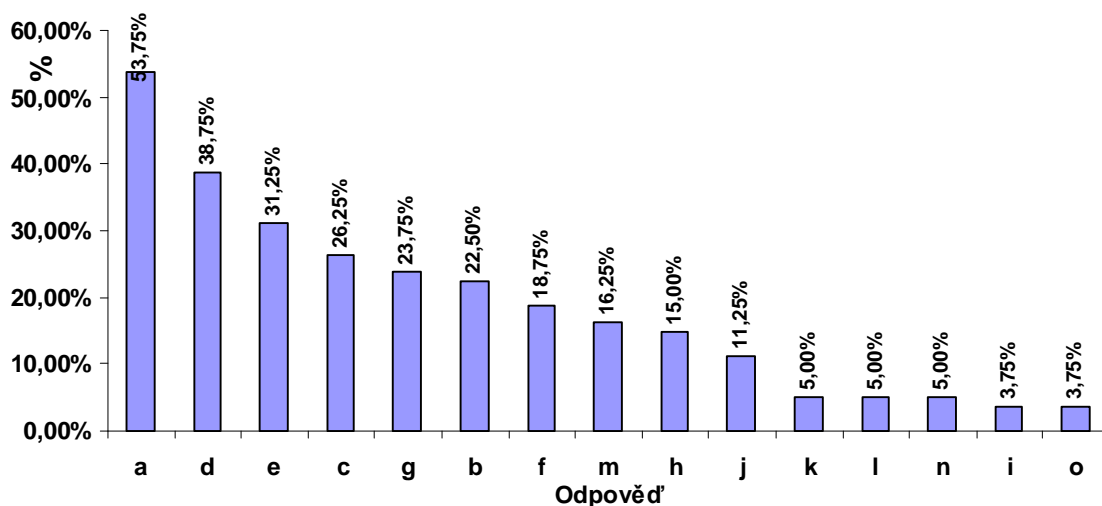


Žáci třídy 9.B nejčastěji odpovídali, že kvalitní učitel cizích jazyků by měl mít objektivní postoj ke všem žákům ve třídě, měl by být trpělivý při vykládání, pro lepší osvojování cizí řeči by měl mluvit pouze cizím jazykem. Další čtenou odpovědí na zadanou otázku bylo, že by učitelé měli umět vysvětlit při výkladu nové látky vše i pro slabší žáky. Poslední představou kvalitního vyučujícího byl požadavek na častější používání didaktických her.

Třída P1A uvedla jako nejčastější odpověď, že by učitel cizích jazyků měl mluvit pouze tím cizím jazykem, který vyučuje. Stejně jako 9.B i P1A uvedla, že by učitel měl být objektivní, měl by přistupovat ke všem studentům stejně a měl by být trpělivý. Dalším postřehem studentů P1A byla odpověď, že by se ve výuce rádi setkávali s používáním DVD a videa. Další poznámky byly podobné jako u třídy 9.B, P1A navíc uvedla, že by se řada studentů ráda v hodinách cizího jazyka setkávala se speciálními texty („extra“ texty, jak oni uváděli, tj. různé texty z jiných učebnic, různé novinové články, texty z časopisů, letáků apod.) a s poslechem s porozuměním.

Ve třídě P1B odpovědělo 20 studentů, že by učitel měl při výuce cizího jazyka používat pouze, cizí nikoli mateřský, český jazyk. Dále by měl mít podle nich kvalitní učitel přirozenou autoritu. Rádi by se v hodinách taky setkávali s novými texty a upřednostňovali by konverzaci před výkladem pouhé gramatiky.

Graf 2 : Celkové zastoupení odpovědí, otázka č.1



Z grafu číslo 2 je možné vyčíst celkové procentuální zastoupení všech odpovědí.

### **Diskuse:**

Nejčastější odpovědí na zadanou první otázku, byla představa 53,75% odpovídajících, že by kvalitní učitel měl v hodinách cizího jazyka mluvit a používat ve všech situacích pouze cizí jazyk. Druhé místo, v celkovém zastoupení 38,75% odpovědí, byl požadavek studentů a žáků na objektivitu a trpělivost učitele. Třetí nejčastější odpovědí bylo přání, aby učitel vysvětloval novou látku pečlivě pro slabší studenty, s hodnotou 31,25%. Ostatní odpovědi lze porovnat z grafu číslo 2.

Zjistili jsme, že skoro všichni dotazovaní by upřednostnili výuku pouze v cizím jazyce. Podle názorů studentů jsme si ověřili, jaké jsou hlavní nedostatky u vyučujících cizího jazyka. Získali představy žáků o tom, jak by podle nich měl vypadat kvalitní učitel cizího jazyka, aby jejich úspěch při učení byl co nejintenzivnější.

U žáků 9.B se potvrzovalo vrcholné působení puberty, když na tuto otázku odpověděli, že ideální učitelkou cizího jazyka by byla vysoká, štíhlá blondýnka s ideálními mírami modelky.

### **Závěr:**

Hypotéza H1 se potvrdila.

## **6.4.2. Hypotéza H2**

Domníváme se, že největšími komunikačními bariérami při výuce cizímu jazyku jsou nevhodné formy komunikace, favoritismus a neochota komunikovat.

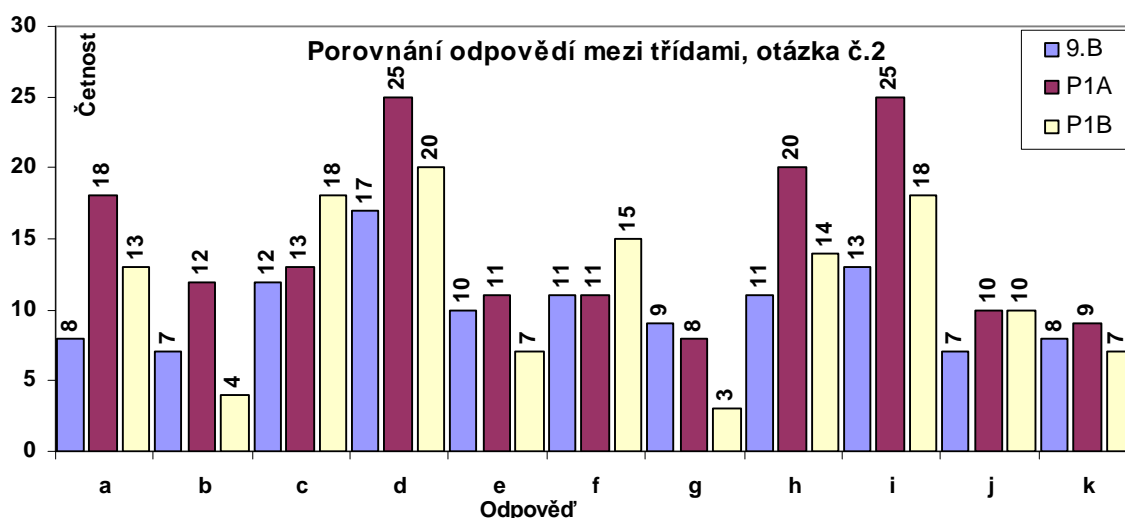
Hypotéza H2 vyplynula z otázky číslo 2: „Jaké jsou největší komunikační bariéry při komunikaci a učení cizího jazyka?“

Aby si studenti uměli pod zadanými možnostmi představit, co jednotlivé pojmy znamenají, měli vše podrobně vysvětleno v závorkách. I přesto se někteří studenti ptali a chtěli úlohu podrobněji vysvětlit. Nevýhodou zadání této otázky byla příležitost, označit i více odpovědí najednou, v některých případech dotazovaní označili všechny možnosti. U této otázky bylo zadáno celkem jedenáct bodů odpovědí ( a-k) a studenti tříd 9.B, P1A a P1B vybírali nejpravděpodobnější komunikační bariéry při učení cizího jazyka.“

tabulka 2 : Výsledky průzkumu a statistika k otázce č.2

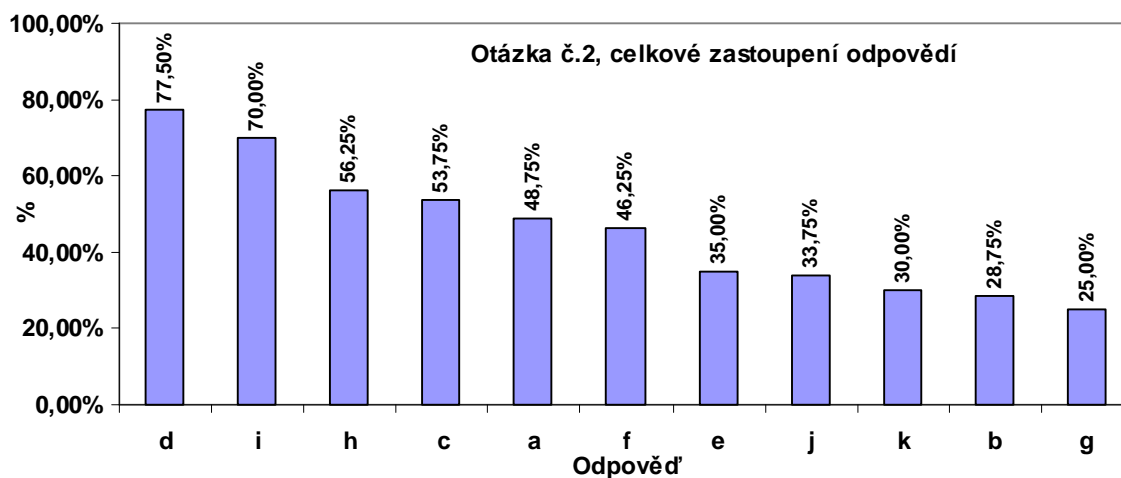
Otázka č.	Možnost	Legenda	9.B	P1A	P1B
2	a	podlehnutí prvního dojmu	8	18	13
2	b	podlehnutí tzv. haló efektu	7	12	4
2	c	podlehnutí působení kontrastu	12	13	18
2	d	favoritismus	17	25	20
2	e	nedostatek přímých kontaktů	10	11	7
2	f	podceňování pečlivého předávání informací	11	11	15
2	g	zatajování informací	9	8	3
2	h	neochota komunikovat	11	20	14
2	i	nevhodné formy komunikace	13	25	18
2	j	bariéry vyplývající z neznalosti jazyka	7	10	10
2	k	postojové bariéry	8	9	7

Graf 3 : Porovnání odpovědí mezi třídami, otázka č.2



Při vyhodnocení této otázky je nejvhodnější pracovat s grafem číslo 4, kde jsou shrnuty výsledky ze všech odpovědí u všech tříd v procentuálním zastoupení.

Graf 4 : Celkové zastoupení odpovědí, otázka č.2



Z tohoto grafu vyplývá, že si 77,5% studentů myslí, že největší komunikační bariérou při komunikaci a učení cizího jazyka je „favoritismus“, sklon učitele mít ve třídě oblíbené žáky, omlouvat je a ochraňovat. Tuto odpověď jsme předpokládali. Sama jsem se jako studentka s touto bariérou několikrát setkala, teď se snažím jako učitelka této bariéry vyvarovat, protože je to pro ostatní studenty demotivující a často obliba daného předmětu klesá. Myslím, že na tuto otázku žáci i studenti ale neodpovídali pouze v rámci hodin cizího jazyka, ale ze své doposud získané zkušenosti s pedagogií.

Další velké procentuální zastoupení měla odpověď „i“, celkem 70% všech dotázaných jako další problém v komunikaci vidělo z pozice učitele „nevhodnou formu komunikace“. Podle reakcí studentů při vyplňování dotazníkových otázek jsem se všimla, žáci se nemohou smířit s tím, že si učitel a žák nejsou rovni. Vyučující má i roli vychovatele, jeho povinností je nejen vyučovat svůj předmět, ale i vychovávat.

Třetí nejčastější odpovědí byla odpověď „h“ s 56,25%, kdy si dotazovaní myslí, že další komunikační bariérou je „neochota komunikovat“. Tato bariéra ovšem souvisí s pracovními možnostmi a též s vytvořenou skupinou studentů. Když není ze strany žáků viděn zájem k předmětu, dost často upadá i zájem ze strany učitele. I když jsme i my tuto možnost předpokládali, tak právě učitel by měl vždy umět reagovat na odlišné studenty, měl by umět měnit způsob výuky a především dobře motivovat. Motivace je u učení se cizím jazykům nejdůležitější. Možnost „haló efektu“ byla na předposledním místě v celkovém hodnocení a poslední příčku získala možnost „g“ – zatajování informací..

### **Diskuse:**

Ověřili jsme si reakce a postoje žáků ke komunikačním bariérám při výuce cizího jazyka. Z grafu vyplývá, že studenti jsou dostatečně v hodinách cizího jazyka informováni, ale občas jim připadá, že právě učitel způsobuje nejvíce bariéry v komunikaci neobjektivním přístupem. I když u této otázky neodpovídali dotazovaní pouze na výuku, učení a komunikaci cizího jazyka, můžeme stanovit, že hypotéza H2 byla ze strany studentů splněna.

### **Závěr:**

Hypotéza H2 se na základě výzkumu potvrdila.

### 6.4.3. Hypotéza H3

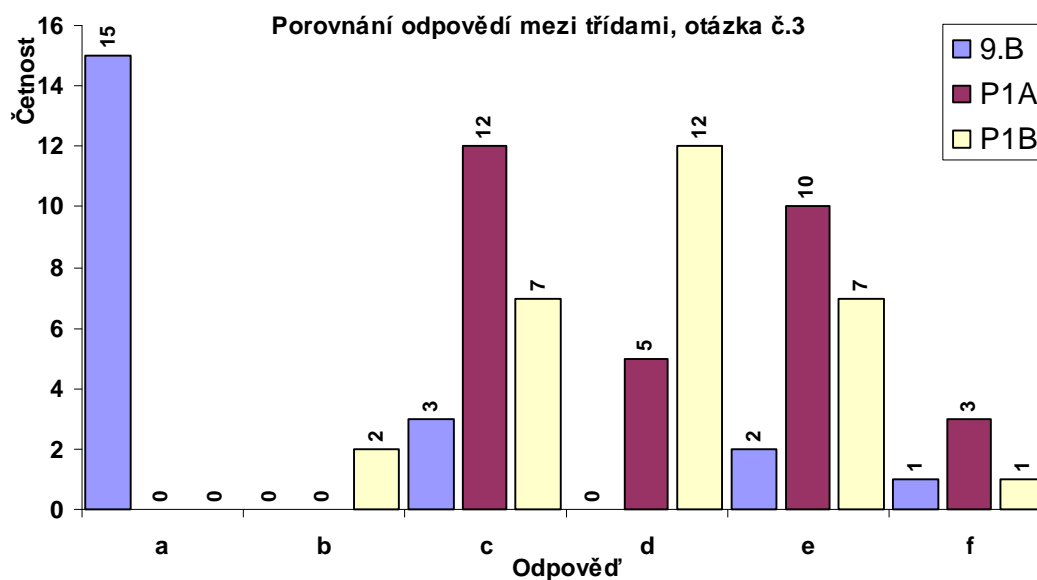
Pomocí otázky číslo 3: „Kolik slovních jednotek (slov a slovních spojení) používáš v mateřském jazyce?“, jsme stanovili hypotézu H3, kde se domníváme, že žáci netuší, kolik slovních spojení a slov znají v mateřském jazyce.

S otázkou číslo 3 měli snad všichni dotazovaní problém. Nikdo nevěděl, kolik slovních spojení a slov může student tohoto věku aktivně v mateřském jazyce používat. Tuto otázku jsem do dotazníku zařadila jako zpestření, nemohou ani z odpovědí dělat nějaké ucelené závěry, protože všichni žáci i studenti u této otázky tipovali.

tabulka 3 : Výsledky průzkumu a statistika k otázce č.3

Otázka č.	Možnost	Legenda	9.B	P1A	P1B
3	a	neví	15	0	0
3	b	1000-2000 slov	0	0	2
3	c	3000-5000 slov	3	12	7
3	d	6000-8000 slov	0	5	12
3	e	9000-10000 slov	2	10	7
3	f	nad 10000 slov	1	3	1

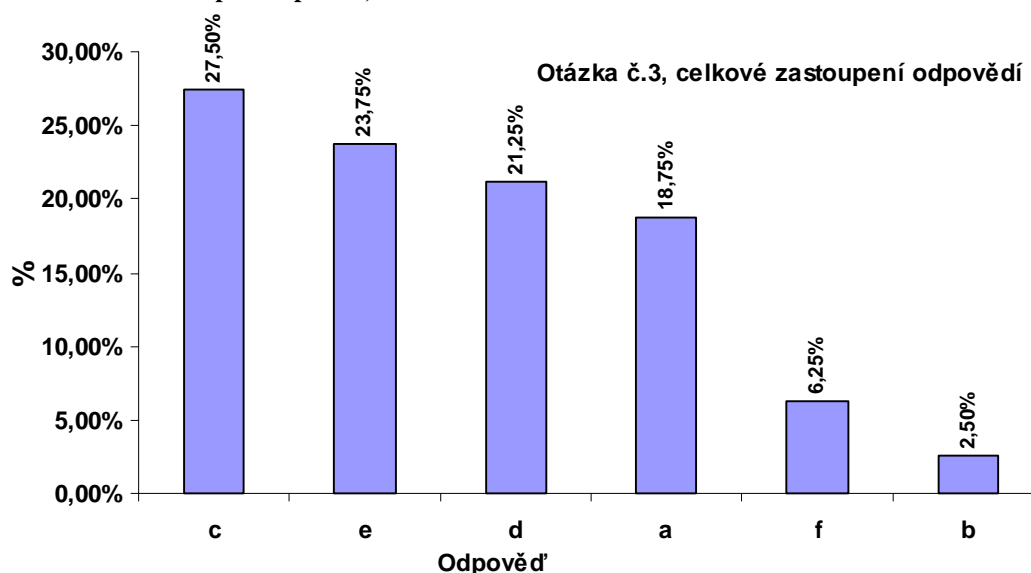
Graf 5 : Porovnání odpovědí mezi třídami, otázka č.3



Moje předpoklady byly v rozpětí od 3000 do 5000 slov, tuto možnost zaznamenalo 27,5% dotazovaných, byla to překvapivě zároveň nejčastější odpověď.



Graf 6 : Celkové zastoupení odpovědí, otázka č.3



#### Diskuse:

Protože dotazovaní neměli ponětí o své slovní zásobě, řada z nich měla přehnané mínění. Toto neobjektivní posuzování nevedlo ke kladným výsledkům vyslovené hypotézy. Dalších 23,75% žáků uvedlo hodnoty 9000-10000 slovních jednotek, kde je patrné přehnané mínění. Pouze 18,75% dotazovaných, odpovědělo, že neví. S touto odpovědí jsme se ale setkali pouze u žáků základní školy.

#### Závěr:

Hypotéza H3 se nám podle předpokladů nepotvrdila.

#### 6.4.4. Hypotéza H4

Na základě otázky číslo 4: „Je gramatika důležitá při cizojazyčném vyjadřování více než komunikace? Jakým způsobem se dorozumíváš?“, jsme zformulovali hypotézu H4, kde předpokládáme, že gramatický systém ovlivňuje kvalitu jazyka tím, že si žáci vše doslovně překládají.

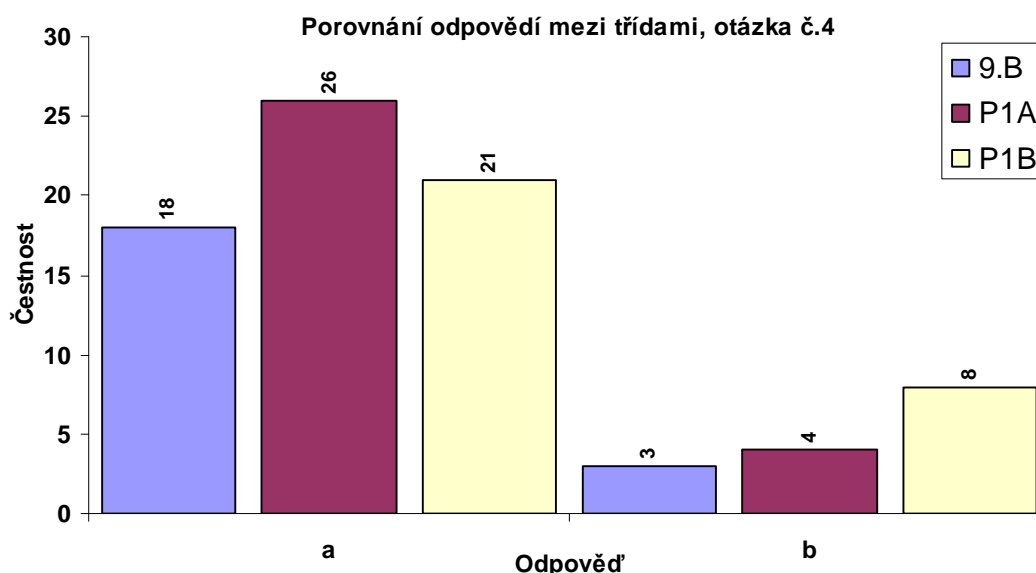
Chtěli jsme prozkoumat, jak žáci přemýšlí nad gramatickým systémem při spontánním vyjadřování nebo překladu v cizím jazyce.

tabulka 4 : Výsledky průzkumu a statistika k otázce č.4

Otázka č.	Možnost	Legenda	9.B	P1A	P1B
4	a	doslovný překlad z cizího do mateř. jazyka	18	26	21
4	b	používání pouze cizího jazyka	3	4	8

Otázku číslo 4 shrnuje tabulka číslo 4, následně graf číslo 7 a 8.

**Graf 7 : Porovnání odpovědí mezi třídami, otázka č.4**

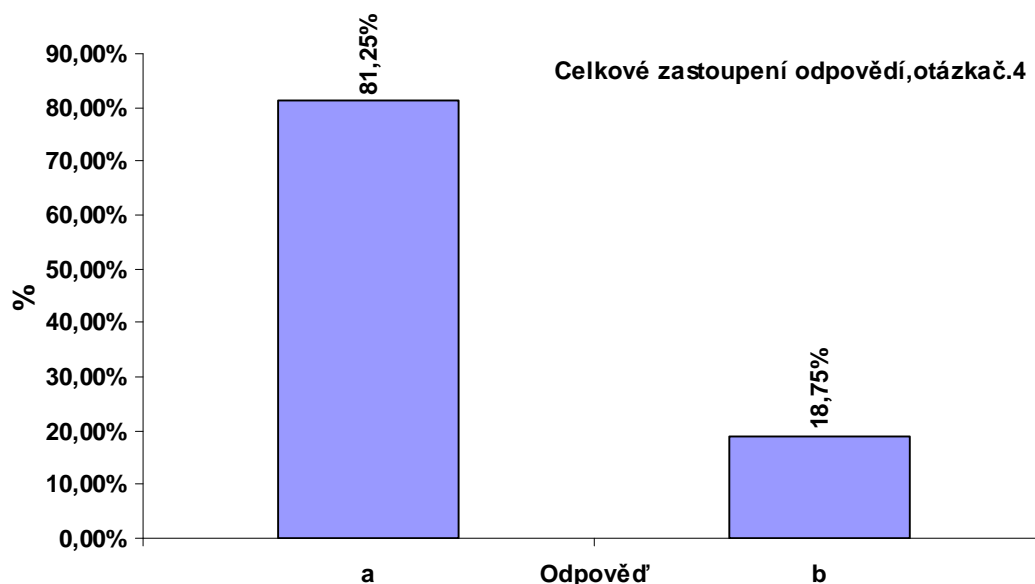


Podle předpokladů žáci deváté třídy základní školy odpovídali nejvíce, že při komunikaci cizím jazykem si všechny slova překládají do mateřského jazyka pro lepší pochopení obsahu. 18 žáků z celkového počtu 21 odpovědělo tímto způsobem. Ti tři zbylí žáci, podle mého názoru, neporozuměli otázce nebo přecenili své jazykové znalosti. V této třídě se nenachází nikdo, kdo by pocházel z dvojjazyčné rodiny, tudíž ve věku 14-15 let nejsou žáci schopni plynule přemýšlet pouze v cizím jazyce a vůbec nepoužívat mateřský jazyk.

Středoškoláci odpovídali obdobně. Ve třídě P1A odpovědělo 26 studentů tímto způsobem, 4 studenti se domnívají, že při cizojazyčné komunikaci nepoužívají mateřský jazyk.

Ze třídy P1B odpovědělo 21 studentů také, že si při konverzaci překládají vše do mateřštiny. Překvapivě 8 studentů uvedlo, že používají pouze cizí jazyk. O dvou studentkách musím uvést, že přešly během pololetí na Střední školu právní z víceletého anglického gymnázia. V tomto případě by možnost „b“ byla uvedena správně, protože výuka všech předmětů probíhala pouze v angličtině. Další 2 studentky pochází z dvojjazyčných rodin, jedna z italsko-české a druhá z německo-české rodiny, proto i zde by byla stejná odpověď na místě. U zbývajících odpovědí si myslím, že odpověď nebyla uvedena správně, byla opsána od spolužáků nebo studenti také přecenili své dosavadní jazykové znalosti.

Graf 8: Celkové zastoupení odpovědí, otázka č.4



#### Diskuse:

Celkové procentuální zastoupení 81,25% odpovědi „a“ potvrdilo stanovenou hypotézu. Žáci ve věku 14-16 let neumí kolikrát používat správně český jazyk, tudíž cizí jazyk přináší komplikace a oni si musí pro sebe většinu cizojazyčných spojení a vět překládat. Úkolem pedagoga na tomto místě je zmenšovat hezitační pauzu, pauzu váhání. V rychlém časovém okamžiku si student přečte text v cizím jazyce, v hlavě pro sebe si text přeloží do mateřského jazyka, v češtině si pro sebe v duchu odpoví, přeloží si odpověď do cizího jazyka a teprve v tento moment nahlas zareaguje. Čím je hezitační pauza kratší, tím lépe žák umí přecházet z mateřského jazyka do cizí řeči.

#### Závěr:

Platnost hypotézy H4 se potvrdila.

#### 6.4.5. Hypotéza H5

V páté a šesté otázce se má potvrdit či vyvrátit hypotéza, že se více jak 75% dotazovaných domluví cizím jazykem, a přesto si žáci neuvědomují důležitost cizích jazyků.

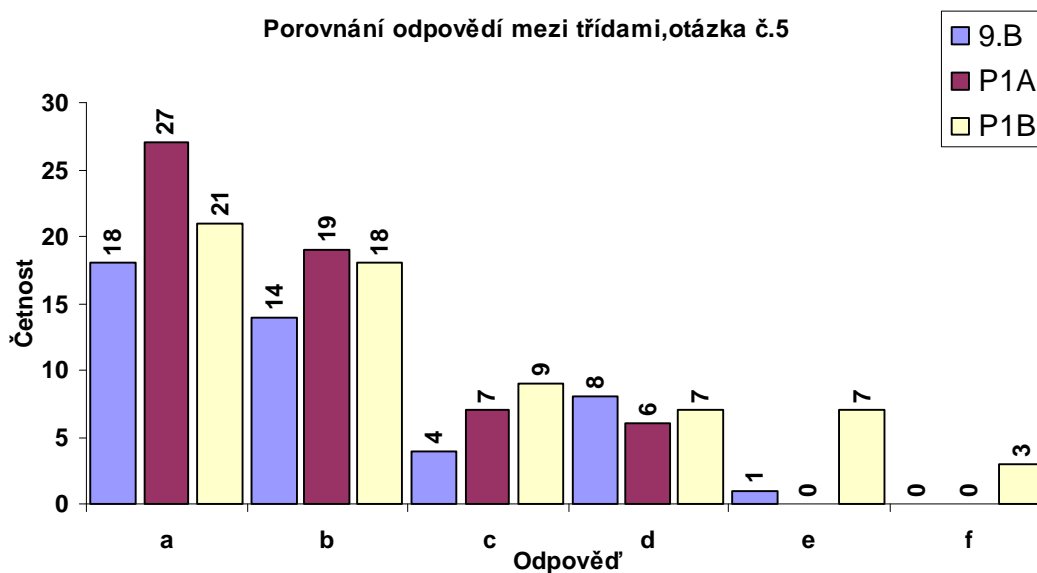
Nejdříve zhodnotíme pátou otázku dotazníku. Co si studenti představují pod pojmem: „Umím cizí jazyk?“

tabulka 5 : Výsledky průzkumu a statistika k otázce č.5

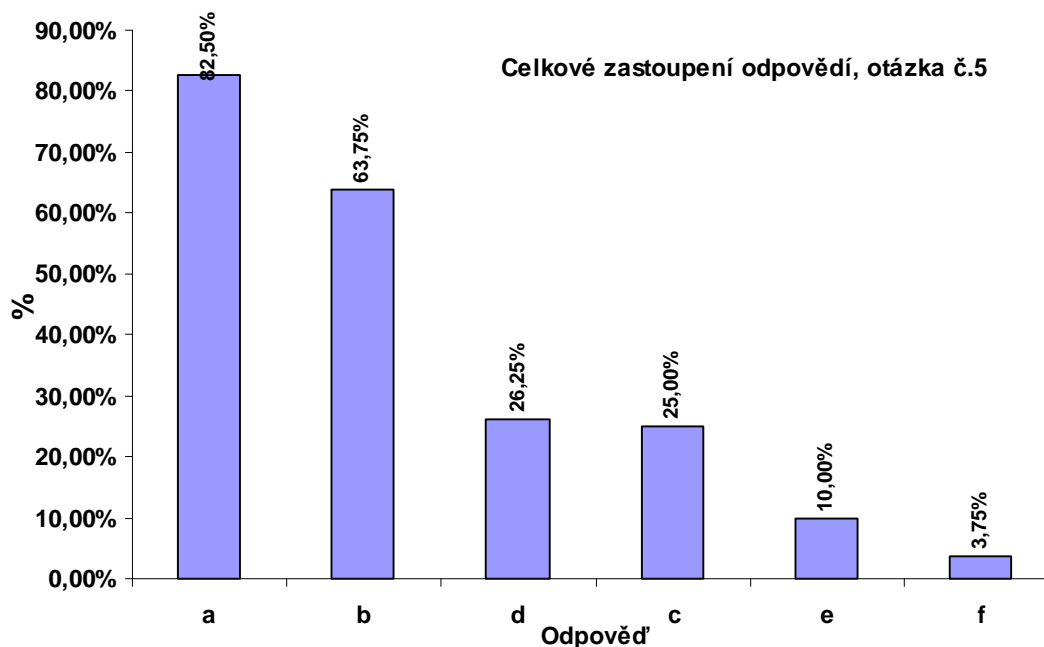
Otázka č.	Možnost	Legenda	9.B	P1A	P1B
5	a	domluví se	18	27	21
5	b	rozumím cizinci	14	19	18
5	c	mám velkou slovní zásobu v CJ	4	7	9
5	d	ovládám gramatickou strukturu	8	6	7
5	e	používám CJ při komunikaci s přáteli	1	0	7
5	f	mluvím pouze CJ	0	0	3

Odpovědi na kladenou pátou otázku shrnuje tabulka číslo 5, graf číslo 9 a graf číslo 10.

Graf 9 : Porovnání odpovědí mezi třídami, otázka č.5



Graf 10 : Celkové zastoupení odpovědí, otázka č.5



Podle předpokladů bylo největší procentuální zastoupení u odpovědi „a“, kdy 82,5% všech dotazovaných odpovědělo, že se domluví. Zároveň 63,75% dotazovaných odpovědělo, že rozumí cizinci a 26,25% si myslí, že ovládá gramatiku. Také 25% žáků se domnívá, že mají velkou slovní zásobu v cizím jazyce. Kolem 10% studentů používá cizí řeč při komunikaci s přáteli. A pouze 3,75% mluví pouze cizím jazykem, doma, ve škole, na veřejnosti. Všichni dotazovaní, co uvedli tuto možnost, mi odpověděli nesprávně, neboť otázce neporozuměli, protože ve škole ani na veřejnosti nemluví pouze cizím jazykem.

U této otázky je zajímavé i porovnání mezi základní a střední školou. Děti ze základní školy ještě cizí jazyk moc mimo školu nepoužívají, neuvědomují si ještě, že cizí jazyk bude člověk v životě potřebovat čím dál tím více častěji.

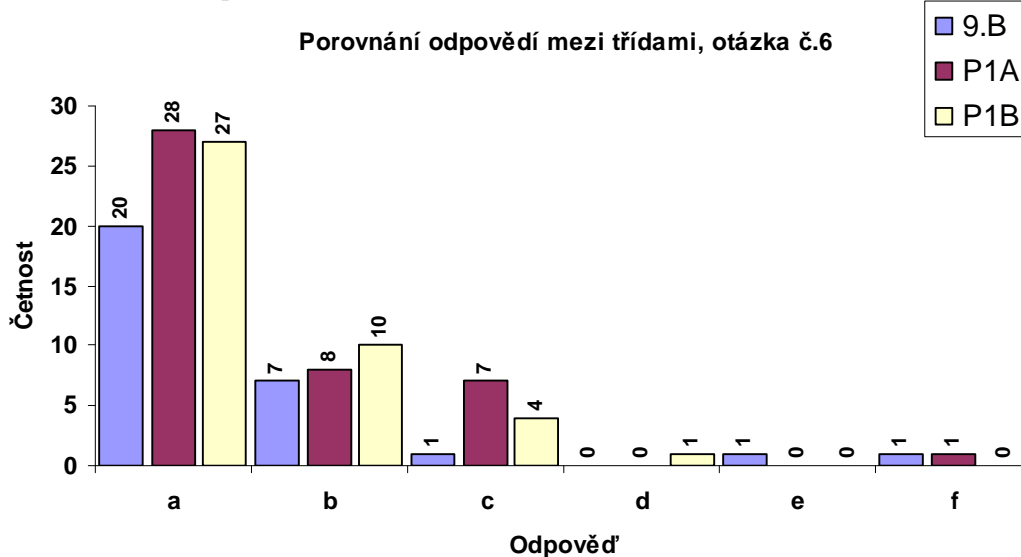
Pomocí šesté otázky jsme chtěli zjistit, jestli si studenti uvědomují důležitost cizích jazyků. A dále potvrdit nebo vyvrátit šestou hypotézu H6. Podle našeho mínění si lidé během dospívání neuvědomují důležitost cizích jazyků.

tabulka 6 : Výsledky průzkumu a statistika k otázce č.6

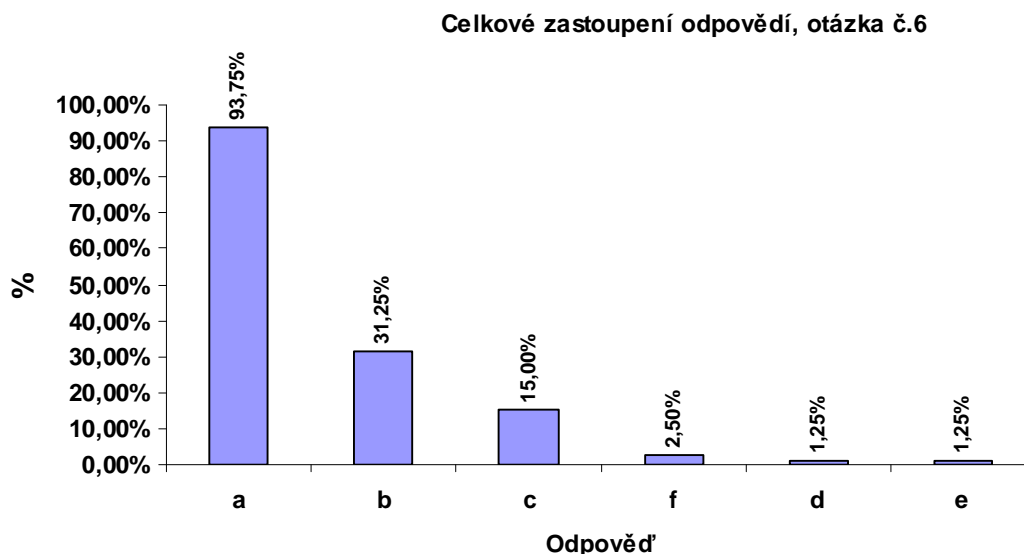
Otázka č.	Možnost	Legenda	9.B	P1A	P1B
6	a	český jazyk	20	28	27
6	b	německý jazyk	7	8	10
6	c	anglický jazyk	1	7	4
6	d	italský jazyk	0	0	1
6	e	ruský jazyk	1	0	0
6	f	slovenský jazyk	1	1	0

Nejčastěji uváděným komunikačním jazykem byl mateřský- český jazyk, němčina a angličtina. V malém zastoupení jsme také zaznamenali italštinu, ruštinu a slovenštinu.

Graf 11 : Porovnání odpovědí mezi třídami, otázka č.6



Graf 12 : Celkové zastoupení odpovědí, otázka č.6



Celkem 93,75% dotázaných odpovědělo, že používá pouze češtinu, protože je to jejich mateřský jazyk. Tato odpověď nás nepřekvapila. Dále 31,25% studentů uvádí kromě češtiny používání německého jazyka, protože bydlí blízko německých hranic, mají příbuzné s německou národností a v oblasti, kde žijí, se vyskytuje hodně německy mluvících cizinců. Nezanedbatelných je i 15% odpovědí, kde dotazovaní nepoužívají německý, ale anglický jazyk z důvodu lehčího zapamatování, lehčí gramatiky a kvůli sympatiím k anglicky mluvícím známým. Dalšími jazyky, které se u nás používají, jsou slovenský, italský a ruský jazyk.

#### Diskuse:

Předpokládaná odpověď na pátou otázku byla splněna tím, že nejvíce žáků (82,5%) uvedlo odpověď „a“- domluví se a odpověď „b“- rozumím cizinci. U této otázky často žáci odpovídali, kvůli nerozhodnosti, více variantami.

Mladí lidé ve věku 14-16 let si stále ještě neuvědomují důležitost cizích jazyků. Jejich argumenty jsou logické, když žijí v České republice a jejich mateřský jazyk je český jazyk, tak proč by měli používat jiný jazyk. My jsme s touto odpovědí počítali a předpokládali jsme jako další nejpoužívanější řeč, jazyk německý. Z důvodu polohy naší země a Libereckého kraje.

#### Závěr:

Těž hypotéza H5 se nám, pomocí otázek číslo 5 a 6, potvrdila.

### 6.4.6. Hypotéza H6

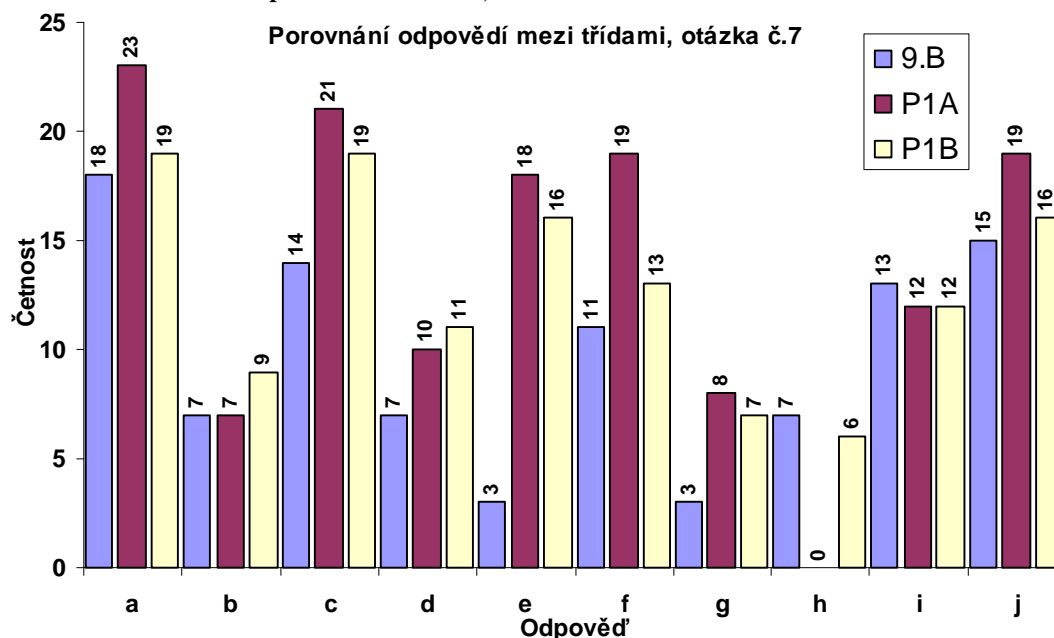
Tabulka číslo 7 a graf číslo 13 a 14 shrnují odpovědi otázky číslo 7: „Co nejvíce ovlivňuje sociální klima při zvládnutí cizího jazyka?“ Z této otázky jsme stanovili hypotézu H6, kde jsme se domnívali, že sociální klima při zvládnutí cizího jazyka ovlivňuje nejvíce motivace a pochvala.

tabulka 7: Výsledky průzkumu a statistika k otázce č.7

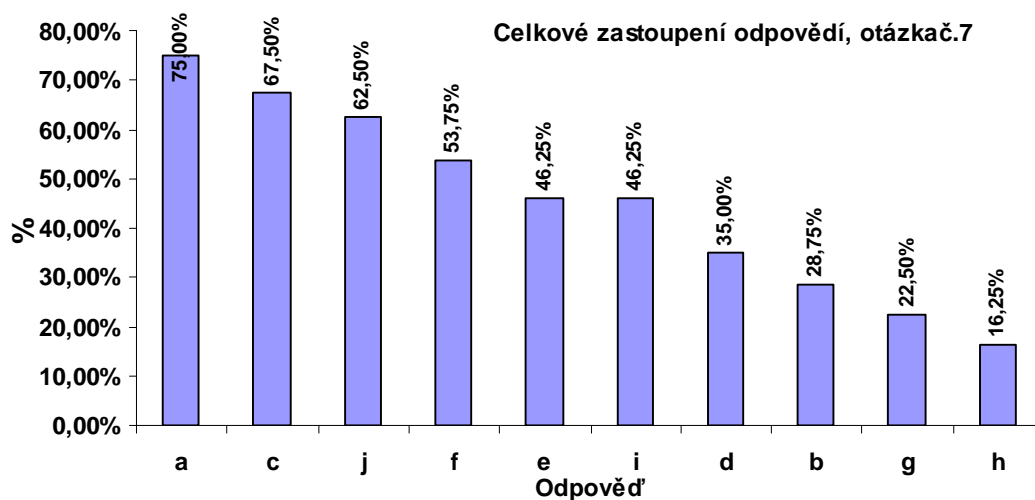
Otázka č.	Možnost	Legenda	9.B	P1A	P1B
7	a	motivace	18	23	19
7	b	využití učebního času	7	7	9
7	c	spolupráce ve třídě	14	21	19
7	d	uznání autority učitele	7	10	11
7	e	pomoc učitele při plnění zadaných úkolů	3	18	16
7	f	postavení učitele k chybování žáků	11	19	13
7	g	pořádek v učebně	3	8	7
7	h	soupeření mezi žáky	7	0	6
7	i	povzbuzování učitelem	13	12	12
7	j	pochvala	15	19	16

Na poslední otázku odpovědělo jako u předcházejících otázek 80 dotázaných různého věku, z různých koutů České republiky a s odlišnými jazykovými znalostmi.

Graf 13 : Porovnání odpovědí mezi třídami, otázka č.7



Graf 14 : Celkové zastoupení odpovědí, otázka č.7



Pro všechny tři třídy je nejčastější odpověď „motivace“ s celkovým zastoupením 75%. Pro třídu 9.B nehraje téměř žádnou roli odpověď „e“- pomoc učitele při plnění zadáných úkolů a odpověď „g“- pořádek v učebně.

Ve třídě P1A neovlivňuje vůbec sociální klima odpověď „h“- soupeření mezi studenty. Možnost „h“ se v této třídě neobjevila vůbec. Taktéž odpověď „h“ i u třídy P1B a „g“ neovlivňuje sociální klima.

#### Diskuse:

Podle odpovědí není pro studenty důležitá pomoc učitele při plnění zadáných úkolů, také sociální klima ve třídě, jak uvádějí, neovlivňuje soupeření mezi žáky, pořádek v učebně a využití učebního času. Dle našeho předpokladu hraje, při utváření sociálního klimatu ve třídě, nejdůležitější roli motivace a pochvala.

#### Závěr:

I poslední hypotéza H6 se nám potvrdila.



## **7. Závěr**

Ve své diplomové práci jsem se snažila prozkoumat hlavní problémy v komunikaci mezi žáky či studenty a učiteli cizích jazyků.

Hlavním cílem bylo pomocí dotazníku zjistit, jaké hlavní nedostatky a komunikační bariéry vidí žáci ze své strany. K tomuto výzkumu jsem požádala tři odlišné třídy. První třída byla devátá třída Základní školy Sever v České Lípě. Druhou a třetí třídou byly první ročníky Střední školy a vyšší odborné školy právní v Liberci. Cílem nebylo pouze zjišťovat rozdíly mezi třídami, ale celkové procentuální zastoupení odpovědí na zadané otázky dotazníku.

Zjistila jsem, že ze šesti vytvořených hypotéz H1-H6, které jsem si stanovila před zadáním dotazníku, se celkem pět hypotéz potvrdilo. Celkové vyhodnocení shrnuje diplomová práce v kapitole 6.4. a jejích podkapitolách.

Žáci ve věku 14-16 let si ještě potřebu cizích jazyků neuvědomují, proto vinu neznalosti nemůžeme zařadit ani na stranu žáků, ani na stranu pedagogů. Zde by bylo vhodné pedagogicky zapůsobit a žákům vysvětlit potřebu znalosti cizích jazyků jako nutnost pro lepší integraci občanů České republiky do evropského společenství.

Z průzkumu vyplynulo, že by bylo optimální, kdyby učitelé cizích jazyků při výuce mluvili pouze cizím jazykem, aby si žáci od prvopočátků zvykali na danou řeč. Poslechem cizího jazyka si studenti osvojují gramatický systém, slovní zásobu, výslovnost, intonaci atd. Dalším řešením pro výuku cizích jazyků je čtení různých textů, novinových článků, kde si žáci, i pomocí slovníku, oživují a prohlubují slovní zásobu. Dále používat více multimédií (DVD, video), tím žáci opět lépe používají pomocí audiovizuální metody paměť, utvrzují si ustálené slovní spojení, slovní zásobu, ale i fonetiku. Odkazem jsou též kapitoly 6.2., 6.3. a 6.4., kde jsou výsledky shrnuty a v diskusích okomentovány.

Podle názorů studentů především starší vyučující cizího jazyka odmítají používat a do hodin zapojovat moderní technické pomůcky a vyučují pouze podle učebnic. Na tomto místě nechci rozhodně všechny pedagogy zařadit do jedné kategorie, ale musím konstatovat, že

spousta starších kolegů nemá kladný vztah a možná se i trochu bojí využívat všechny novodobé multimediální prostředky pro oživení výuky. Mladí kolegové, kteří naopak mají kladný vztah k těmto multimediálním prostředkům a nebojí se trochu experimentovat, zase v důsledku nízkého finančního ohodnocení přechází do jiných oborů (např. v porovnání s ohodnocením s průmyslovou praxí).

Doufám, že moje práce bude alespoň inspirací a námětem pro některé vyučující, jak by mohli přistupovat ke studentům, a jak podle jejich mínění vyučovat efektivněji cizí jazyk. Z uvedených grafů a tabulek lze totiž vyčíst řadu cenných informací, nedostatků, přání studentů k osvojování cizího jazyka a zmenšení komunikačních bariér.

## 8. Literatura

1. Mareš, J.- Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3
2. Müllerová, Stanislava: *Komunikace ve škole- vybrané kapitoly*. Liberec: TU, 2002. ISBN neuvedeno
3. Hrabal, Vladimír: *Jaký jsem učitel?*. Praha: SPN, 1988. ISBN neuvedeno
4. Průcha –Walterová – Mareš: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
5. Atkinson, Rita A.: *Psychologie*. Praha, 1995. ISBN neuvedeno
6. Madsen, K.B.: *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-85605-35-X
7. Karnsová, Michelle: *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4
8. Pařízek, Vlastimil: *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN, 1988. ISBN neuvedeno
9. Gruber, David: *Fremdsprache effektiver studieren*. Praha: 1992. ISBN 80-85624-11-7
10. Talyzinová, N.F.: *Utváření poznávacích činností žáků*. Praha: SPN, 1988. ISBN neuvedeno

## **9. Přílohy**

- **ukázka nevyplněného dotazníku**
- **vyplněný dotazník žáčky třídy 9.B**
- **vyplněný dotazník studentky třídy P1A**
- **vyplněný dotazník studenta třídy P1B**

# DOTAZNÍK

Jméno a příjmení:

Třída:

Datum narození:

- 1) **Jak si představuješ kvalitního učitele cizích jazyků?** *(Metody výuky, přístup ke studentům, tak aby výuka vyhovovala Tobě)*
  
- 2) **Zakroužkuj, co považuješ za největší komunikační bariéry při komunikaci a učení cizího jazyka?** ( lze více možností)
  - a) **podlehnutí prvního dojmu** (je způsobeno sklonem vycházet při svém jednání s žákem z pocitů, které v učiteli vyvolal při prvním setkání. Nepříznivý první dojem vede často k špatnému postavení učitele k žákovi)
  - b) **podlehnutí tzv. haló efektu** (je sklon vycházet při jednání s žákem z jeho vlastnosti, která je nápaditější než ostatní a nedovolí brát v úvahu i další.)
  - c) **podlehnutí působení kontrastu** (spočívá v přeceňování jedněch žáků v porovnání s druhými, kteří jsou pak spíše podceňováni)
  - d) **favoritismus** (je sklon učitele mít ve třídě oblíbené žáky, omlouvat je, ochraňovat)
  - e) **nedostatek přímých kontaktů** (mnoho žáků ve třídě a nedostatečná kontrola porozumění)
  - f) **podceňování pečlivého předávání informací** (často nesrozumitelné informace)
  - g) **zatajování informací** (nedostatek informací demotivuje)
  - h) **neochota komunikovat** (učitel je unavený, neochota „otevřít se“ či předat druhému veškeré své vědomí)
  - i) **nevhodné formy komunikace** (jako přehnané přikazování, neurčitost při formulaci sdělení, hraní si na psychologa, povýšené chování nebo nerovné postavení)
  - j) **bariéry vyplývající z neznalosti nebo špatné znalosti jazyka** (používání odborných výrazů, slangu, argotu, rozdílnost kultur)
  - k) **postojové bariéry** (jsou tendence vynášet soudy, naléhat a napravovat k lhostejnosti)
  
- 3) **Slovní zásoba: Kolik slovních jednotek (slov, slovních spojení) používáš v mateřském jazyce?**

**4) Když mluvíš cizím jazykem, jakým způsobem se dorozumíváš?**

- a)* Překládáš si vše doslova do mateřského jazyka pro lepší pochopení a pak se snažíš odpovídat stejným způsobem.
- b)* Mateřský jazyk nepotřebuješ, nic si nepřekládáš, protože používáš čistě jen cizí jazyk.

**5) Zakroužkuj, co si představuješ pod pojmem: „Umím cizí jazyk“ ?**

- a)* domluví se
- b)* rozumím cizinci
- c)* mám velkou slovní zásobu v cizím jazyce
- d)* ovládám gramatickou strukturu
- e)* používám cizí jazyk při komunikaci s přáteli
- f)* mluvím pouze cizím jazykem (doma, ve škole, na veřejnosti)“

**6) Který z jazyků používáš v oblasti, kde žiješ a proč?**

**7) Co nejvíce ovlivňuje podle tvého názoru sociální klima při zvládnutí cizího jazyka?**

- a)* motivace
- b)* využití učebního času
- c)* spolupráce ve třídě
- d)* uznání autority učitele
- e)* pomoc učitele při plnění zadaných úkolů
- f)* postavení učitele k chybování žáků/studentů
- g)* pořádek v učebně
- h)* soupeření mezi žáky/studenty
- i)* povzbuzování učitelem
- j)* pochvala

Diplomová práce

# **Psychologické aspekty osvojování cizího jazyka**

Martina Vojtěchovská

**Kontakt:** [martina.vojtechovska@seznam.cz](mailto:martina.vojtechovska@seznam.cz)

+ 420 604 307 288